

التيّمات الأسطورية في بعض المفهومات التربوية

مقدمة في ميثولوجيا التربية

د. محمد عبد الخالق مجبول

مقدمة:

درج الإنسان منذ أن خُلِقَ على محاولة استكمال صورة الكون من حوله، متخذاً من "التأمل" و "التجريب" سبيلين رئيسين لتحقيق تلك الغاية، فإذا أعيته الحيلة في فهم ما يدور حوله، سواء كان الأمر بسبب قصور حواسه عن الرصد والإحصاء، أو كان بسبب استغلاق ما بين الظواهر والموجودات والأحداث من علانق على فهمه وإدراكه، كان الأقرب إلى إطفاء حيرته وقلقه أن ينسب ما يجهل إلى قوى غيبية غير منظورة تقف من وراء الأحداث. ولما كانت تلك القوى في حاجة إلى تجسيد واقعي يتناسب ومحدودية الإدراك لدى الإنسان البدائي، فقد خلع هذا الإنسان عليها أثواباً بشرية، فيما سمي بعد ذلك بـ "أنسنة الظواهر الطبيعية Anthro-Promoraphism"، فالزلازل والبراكين، وكسوف الشمس وخسوف القمر، كلها مرتبطة بأفعال وشخص، وتحركها - أحياناً - مشاعر ورغبات، دوافع وعلاقات. مثل التي عند البشر^(١).

ومع نشأة المجتمعات الحديثة، تكون ما يسمى بالخيال الجمعي Collective Imagination. الذي استودعت فيه حصيلة المخاوف والأساطير، المعاني والقيم، والذي انعكست آثاره وسماته على مناسط الحياة، وعلى مجالات المعرفة: في الفن، وفي الأدب، وفي السياسة، وفي التربية أيضاً.

ويزعم الإنسان المعاصر أنه أنجز شوطاً كبيراً في مسيرة العقل، مُجَمِّلاً ذلك الزعم في نظريته التاريخية الشائعة حول "التطور البشري من الأسطورية إلى العقلانية، ومن البدائية إلى الحداثة"، بل لقد بلغ الأمر ذروته عندما زعم بعضهم أننا بصدد نهاية التاريخ!! ولقد كان لظهور العقائد الأيديولوجية الكبرى وتبلورها، الدور الأكبر في تعظيم ثقة الإنسان المعاصر واعتزازه بإنجازاته العقلية، مما زين له الإدعاء بأنه قد أحاط بحركة التاريخ وعياً، وأنه قد بلغ - أو كاد - موقعاً من التاريخ يؤهله للنظر والاستشراف بصورة بانورامية مفعمة بالثقة.

* رُعي المصطلح الإنجليزي Theme ويستخدم في الموسيقى تعريفاً باسم "نِمة"

بيد أن هذه العقائد الأيديولوجية - في حد ذاتها - لا تخلو من تهويم لاعقلاني، وانزلاق في التصورات الأسطورية حول الصيرورة وحركة المجتمعات والقوى الاجتماعية وعلاقتها ... إلخ، الأمر الذي يصيب الزهو العقلاني المعاصر في مقتل، ويدعو إلى دوام النظر والتدقيق، وإلى ضرورة المراجعة الناقدة لما نكئ إليه من مبادئ وأفكار قد لا تستاهل منا كل ذلك الاطمئنان والتسليم.

وفي خضم هذا السعي الناقد للأفكار والمفاهيمات، ينبغي ألا نخط من قدر الأسطورة، وينبغي - أيضاً - ألا نرادف بينها وبين التخلف والجهل، أو أن نربطها بعصور ما قبل التاريخ وبمجتمعات ما قبل الحضارة، فهذا أول الأخطاء وأفدحها، لأنه يعمي عيوننا عما تغلغل إليه الأسطورة في عالمنا المعاصر، وما تمثله من قوة بانية ومحركة لكثير من أنساقنا الفكرية والمادية التي نباهي بعقلانياتها.

وإذا كانت الأسطورة قد حققت كل هذه الانتصارات، منذ فجر الوعي الإنساني، فذلك لكونها سلسلة وجذابة، ولأن طبيعتها الدرامية تؤهلها لتكثيف المضمونات وتجسيدها في جرعة يسهل ابتلاعها وهضمها وتمثلها، وهذا ما وظفته الأيديولوجيات الكبرى أفضل توظيف، وحققت به أعظم نجاحاتها^(١).

ولكننا في خضم نقدنا للأيديولوجيات وما وظفته من نواتج الفكر الأسطوري، يجب - أيضاً - ألا نرادف بين الأيدولوجيا والتخلف، وألا يدفعنا اتهامنا إياها باللاعقلانية إلى نبذها تماماً، أو إلى الحكم على المجتمعات الأيديولوجية حكماً قيمياً يفتر إلى العقلانية، لأن مجرد التصور بوجود مجتمعات لا أيديولوجية، إنما هو تصور أيديولوجي بالأساس، يحقق - فيما يحقق - مصالح من يريدون لهذا التصنيف الثنائي الرواج.

خلاصة القول إن الفكر الإنساني المعاصر لا يخلو من أسطورية، وأن التغلغل الأسطوري مدعوم أيديولوجياً في مجالات ربما تتسم بالعقلانية الصارمة، وأن هذا الدعم الأيديولوجي جدير بالرصد والدراسة، لا من أجل إلغاء الأيديولوجيا وتقويضها، بل من أجل مزيد من الوعي بها.

القضية

ويزعم أصحاب الاتجاهات المحافظة في العلوم الاجتماعية أن الأمر تحت السيطرة الكاملة، وأن لا سبيل لأن تتسرب الأسطورية إلى أنساقهم الفكرية، وأن صرامة الإجراءات

البحثية الإمبريقية كقيلة بأن تستبعد مثل تلك الأفكار وتنقضها، إلا أن جهوداً قد بُذلت من جانب الاتجاهات الراديكالية والنقدية، من أجل تصحيح ذلك الاعتقاد وتقويمه، انطلاقاً من مبدأ نقدي أصيل يقضي بعدم الاستسلام لتشيؤ المعرفة، والسعي الدؤوب من أجل الكشف عن الجذور والخلفيات المجتمعية التي أفرزتها ودعمت تشيؤها. وهنا قد يكون الشرخ الذي تتسرب من خلاله بعض التيمات الأسطورية إلى الفكر الاجتماعي، وإلى العلم الاجتماعي أيضاً، مكرسة بعض الوضعيات والعلاقات وكأنها من صميم الطابع والمسمات والأقدار، أو كأنها نتائج حتمية لنواميس كونية لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها.

وإذا كانت بعض المجالات الإبداعية والمعرفية قد واتت أصحابها الشجاعة فشرعوا في مواجهة الأمر، وعكفوا على دراسة ما يعتمل في أنساقهم ومنهجياتهم من أفكار وقيمات أسطورية، كنفاد الآداب والفنون، وبعض مؤرخي العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والأنثروبولوجيا، وعلم السياسة أيضاً، فإن مجالاً معرفياً قد آن لأصحابه أن يعزموا على خوض ذات الطريق الوعرة، ألا وهو مجال العلوم التربوية، من أجل مزيد من الوضوح والوعي، ومن أجل علاقة تتسم بالسواء والندية بين التربية والأيدولوجيا.

الهدف والموضوع

لن نتطرق المعالجة التالية إلى ما يحفل به التراث الإنساني من مضامين تربوية في القديس الفلكلوري والأسطوري، فهذا مجال آخر بُذلت فيه جهود غير منكورة، ويحتاج - قبل كل شيء - إلى إلمام كبير بالقواعد الأدبية والفنية، علاوة على ما يتطلبه من معرفة وثيقة بالأساطير والملاح التي يزخر بها التراث المجتمعي المقصود بالدراسة، من حيث الأصول والتفصيلات والاشتقاقات اللغوية، وقد يتطلب الأمر - أيضاً - الإلمام ببعض مقولات وفنيات الميثولوجيا المقارنة Comparative Mythology.

ولكن ما تسعى الدراسة إلى إبرازه هو ذلك البعد الأسطوري/الأيدولوجي المبطن لبعض المفاهيم والأفكار التربوية والتعليمية، على مستوى التنظير والتأصيل، والتي قد ترقى - أحياناً - إلى منزلة الحقائق العلمية والمسلمات، وهو هدفٌ صعب المنال إذا وضعنا في الاعتبار أنها المحاولة الأولى للاقتراب من هذا المجال غير المطروق.

الافتراض الرئيس والأسئلة

وعلى ما تقدم، تنطلق الدراسة من افتراض رئيس، مفاده أن ثمة بُعد أسطوري كامن في بعض مما نتعامل معه من مفهومات وأفكار تربوية، وأن هذا البُعد الأسطوري يحقق غالباً هدفاً أيديولوجياً خفياً لصالح القوى والفئات الاجتماعية المستفيدة من تكريس تلك المفهومات والأفكار وبقاءها.

ويستلزم التحقق من صحة ذلك الافتراض أن نحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما هي الفكرة (التيمة) الأسطورية؟ وما خصائصها؟
- ٢- ما المعايير التي يمكن في ضوئها الحكم على فكرة تربوية بأنها تتضمن أبعاداً أسطورية/أيديولوجية مضمرة؟
- ٣- ما أهم الأفكار (التييمات) الأسطورية الشائعة في الفكر التربوي؟ وما أبعادها الأيديولوجية؟

المعالجة والمنهجية

تقرض القضية طبيعتها المفهوماتية على أسلوب المعالجة ومنهجيتها، فالأمر يحتاج منا أن نفكر بالمفاهيم ونحللها، وأن نقف على عناصرها، ونرصدها مصادقاتها التي تتحقق بها وتطبق عليها، ليس فقط من خلال المنطق السيمائتي كما يفعل التحليليون، فهذه منهجية لا تتناسب - في نظرنا - مع الطبيعة الأيديولوجية للقضية، ومع ما يرتبط بها من تداعيات معرفية/اجتماعية. بل من خلال التحليل المفهوماتي في إطار من مقولات المنحى النقدي من علم اجتماع المعرفة، وذلك بناءً على الاعتبارات التالية:

أولاً: أن كلاً من السياقين الفكرين: الأسطوري، والعقلاني، ينتميان - برغم ما بينهما من اختلاف - إلى البنى الفوقية التي تفرزها المجتمعات وتمثلها وتتفعل بها، وفي هذا الصدد لا تتبنى الدراسة ذلك الاتجاه الرومانسي الذي ينظر إلى الأسطورة بوصفها حقيقة، أو بوصفها وعياً واقعاً موضوعياً كاملاً، وبالتالي يرفض تأويلها تأويلاً رمزياً^(٣)، بل تتبنى الاتجاه الذي يراها عاكسة للواقع المادي للمجتمع ومعبرة عن خصائص بنيته وما بين عناصرها من علاقات^(٤).

ثانياً: أن للفكر الأسطوري في المجتمعات المختلفة وظائف تعبوية، خاصة في اللحظات التاريخية التي يتعرض فيها المجتمع لاختلالات في بنيته أو تهديد لهويته، وهنا تبرز الأساطير وكأنها شاشات تعرض عليها الجماعة توجساتها الجمعية، ثم تتجلى أهميتها في

عالم الخيال السياسي من حيث إعادة البناء الذهنية، وإعادة البناء الاجتماعية، وقد تنبثق في هذا الظرف أشكال جديدة من التنظيم الاجتماعي لم تكن قائمة من قبل^(٥)، أي أن الأسطورة في هذا الإطار لا تنشأ فقط لتعكس الواقع الاجتماعي، بل ولكي تعيد بناءه وتضيف إليه أيضاً.

ثالثاً: أن الفكر الأسطوري وإن كان مجرد سرد يتعلق بالماضي، إلا أنه يحتفظ في الحاضر بقيمة تفسيرية فائقة للغاية، بقدر ما يوضح ويعلل بعض الانقلابات (ولا نقول التطورات أو التحولات) في مصير الإنسان، أو في مصير بعض أشكال التنظيم الاجتماعي وبناءاته^(٦). وهنا نجد أنفسنا أمام زاوية أخرى من زوايا التاريخ تختلف عما درجنا على النظر من خلاله عادة؛ فقد ظل التاريخ للأفكار في الفلسفة وفي السياسة مقصوراً لزم من طويل على الفكر العقلاني المنظم، وظل الفكر الأسطوري مستبعداً من تلك الدائرة، محصوراً في دائرة أصغر هي دائرة الفن والأدب. وما يهمنا هنا هو ما تضيفه الأفكار الأسطورية على تلك الانقلابات من شرعية زائفة، وما يؤدي إليه الاعتقاد في الأسطورة من تكريس لوضعيات تاريخية ومجتمعية دون مبرر موضوعي، الأمر الذي يجعلنا وجهاً لوجه أمام إشكالية غاية في الحساسية، ألا وهي الموقف من التراث، ومدى الوعي بأبعاده الأيديولوجية.

لهذه الاعتبارات، تجد الدراسة أن معالجة ما تتعرض له من مفهومات يجب أن يدور في إطار علم اجتماع المعرفة، وفي إطار المقولات النقدية منه على وجه التحديد.

حول الأسطورة والقيمة الأسطورية:

بدايةً ينبغي التسليم بالاختلاف الهائل بين الفكر الأسطوري، ومنطق الفكر العقلاني. وهو الاختلاف الذي لم ينبه إليه - وربما لا يعترف به - أصحاب المنحى الرومانسي في تحليل الأسطورة، فراحوا يحاولون تفسير العالم الأسطوري وفقاً للمبادئ نفسها المتبعة في تفسير العالم الواقعي، تارة في البحث عن أوجه الشبه بينهما، وتارة في التركيز على ما بينهما من تناقض يمكن رفعه، مثلما يذهب إليه "جيمس فريزر" J. G. Frazer صاحب كتاب "الغصن الذهبي"، وهو من أقطاب المنحى البنيوي في تحليل الأسطورة، من أن "لأسطورة تركيب عقلي كالذي للعلم تماماً، بيد أنه مبني على مقدمات خاطئة، مما يفضي بالضرورة إلى نتائج وتصورات خاطئة بمعايير العلم"^(٧).

كما ينبغي التأكيد على أن تعدد مفهومات الأسطورة إنما يعود إلى تعدد الأظهر المعرفية والمباحث التي تناولتها، فقد عرّفها اللغويون بأنها عالم خادع من الكلمات والأسماء المترابطة بصورة مجازية لا منطقية، نتيجة خطأ في استعمال قانون التداخي، أو للاعتقاد بوجود هوية واقعية للاسم. وعرّفها الفلاسفة بأنها محاولات فلسفية بدائية، ولكنها تفتقر إلى التمييز بين الطبيعي والخارق على نحو منطقي سببي. وظن علماء النفس أنها تكشف عن ظواهر مرضية معقدة، فالتشابه كبير - في رأي "فرويد" - بين نفسية البدائيين وبين عقلية المصابين بالعصاب التسلطي ومخاوف اللمس ولقاء المحارم، وأن الأساطير ما هي إلا أحلام جماعية تعبر عن اللاشعور الجماعي، بينما يمثل الحلم الأسطورة الشخصية للفرد^(٤). ناهيك عما يثيره المفهوم من خلط وتداخل لدى البعض ممن يتعرضون لتاريخ الأديان البدائية بوجه خاص^(٥). لكل ذلك يمثل اقتحام عالم الفكر الأسطوري صعوبة منهجية ومفاهيمية بالغة، ما لم يكن هدف الاقتحام واضحاً منذ البداية، وما لم يكن الظهير المعرفي محدداً، بالإضافة إلى ما يقتضيه الأمر من وعي بالأصول اللغوية الاستباقية للمفاهيم، وهو ما سوف نتوقف عنده هنا قليلاً.

فالكلمة لم تكن معروفة لدى العرب بمعناها الحالي حتى القرن السابع الميلادي، ولم يكن للعرب تاريخ يجمعهم، بل كانت كل طائفة أو قبيلة تؤرخ - بالطبع دون أن تستعمل كلمة "تاريخ" - بالنسبة لحدث بارز يحدث بين ظهرانيها، أو ما سمي بـ "أيام العرب".

وتدل الأدلة القرآنية على أن العرب في زمن ما كانوا يسجلون أحداثهم كتابةً وتسطيراً "أساطير الأولين"، مما يدفع بـ "القبيسي" إلى أن يرى في اشتقاق الأسطورة من السطر والتسطير، وعلاقة ذلك بالسيطرة، دلالة كبيرة على علاقتها بالكتابة، وربما بالسلطة، وهو ما يختلف تماماً مع ما درجناه في ثقافتنا المعاصرة من مقاربة للمفهوم من جانب واحد، وهو الذي وصلنا من حقل ثقافي آخر عبر حديثه عن الـ Myth، باعتبارها كلاماً خيالياً يصف أحداثاً وشخصاً خرافية، بينما هي في ثقافتنا متصلة اتصالاً وثيقاً بالكتابة لا بالكلام الشفاهي^(٦).

وإذا صح ذلك الاستنتاج، فإن تاريخية مجتمع ما أو لا تاريخيته تقاس بمدى انتشار الكتابة والتسطير فيه، وبمقدار اعتمادها أسلوباً لإنتاج وإعادة إنتاج المعارف والمعلومات، وتكون الأسطورة عند العرب - قياساً على ذلك - شكلاً أولياً من أشكال الإنتاج المذكور.

ويضيف "القبيسي" أن فضل الكتابة على النهضة الفكرية يتمثل فيما يتيح من فرصة للنقد، فهي تسهم في صقل الفكر التقليدي حين تضع مسافة بين المتلقي وبين صاحب الأفكار. فيستطيع بذلك أن يتمتع فيما يقرأ بصورة أقرب إلى الموضوعية، متخففاً من المؤثرات

اللفظية والحركية التي تصاحب التلقي بالسمع المباشر، وما قد تحمله من مضمون ومغزى ديماجوجي. ومن جانب آخر، فهي ضرب من ضروب التخزين للمعارف والمعلومات، ووقاية للأمر الحيوي للجماعة البشرية من الضياع، فإذا غاب الفرد (أو الأفراد) الذي يستأثر بأمر حيوي من أمور الجماعة، فقدت الجماعة جزءاً من تراثها، إلا أن يكون مدوناً ومسظراً، فيكون المؤتمن على ذلك الأمر الحيوي المدون المسطور من أمور الجماعة "مسيطراً" بالتالي على مقدراتها المعرفية^(١).

وبغض النظر عن مدى صحة ذلك الرأي وما ترتب عليه، فإنه يثير قضيتين هامتين لموضوع الدراسة الراهنة: الأولى هي قضية السياق الثقافي للمفهوم والمادة اللغوية التي يشق منها. والثانية هي قضية المضمون الأيديولوجي لكل من الشفاهية والكتابية، أي "الديماجوجيا" و "سلطة النص". ولكلتاها ذات صدى كبير وتأثير خطير في ممارساتنا التربوية، بالإضافة إلى ما تحمله من لمحات أسطورية.

فمفهوم "التربية" ذاته يتراوح بين السياقين الثقافيين: العربي والأوربي، كما تتراوح مادته اللغوية بين المعنى المادي المحسوس للفعل (ربا) و (يربو) بمعنى الزيادة والارتقاع عن مستوى الأرض (ربوة / رابية) ... إلخ. وبين المعنى الروحي الأخلاقي للفعل To Educate بمعنى التهذيب. الأمر الذي يمكن معه التماس ذلك الأثر الإيكولوجي الواضح على اختيار الإنسان العربي لأفكاره ومعانيه. أكثر منه عند الإنسان الأوربي، على غير ما هو شائع عن العرب من استغراق في اللفظية والمعنوية، وابتعاد عن المادية والأدائية، والذي يشير أيضاً إلى تأثير البيئة المادية على الأنساق الفكرية واللغوية التي تفرزها، ومن بينها النسق الأسطوري، وهو ما سوف نتعرض له فيما بعد عند حديثنا عن بعض التيمات الأسطورية في المفاهيم التربوية.

وإذا عدنا إلى مفهوم الأسطورة. والمحاولات المنهجية لدراسة الأساطير وتحليلها. نلاحظنا المدرسة البنائية بكثير من إنجازاتها التحليلية في هذا المجال:

- فقد صاغ "كلود ليفي ستراوس" Strauss منهجه البنيوي في دراسة الأسطورة باحثاً عن النموذج المنطقي أو الـ Paradigme الحاكم لها، ومنقباً عن علاقات التماثل والتعارض في بنيتها المنطقية، منطلقاً من اعتقاد قوي بأن بنية الأسطورة هي مضمونها ذاته. وأن مضمون أي أسطورة هو ذلك النموذج القابل للاستعمال كأداة للتحليل الزوجي والتفتيت

إلى متناقضات، ثم البحث عن العنصر الانتقالي فيما بين المتناقضات (مثلاً: الصيد في الأسطورة عنصر انتقالي بين متناقضين هما: الموت والحياة)^(١٢).

وهكذا نراه يهمل عناصر القص أو السرد من تسلسل زمني للأحداث، ومن تصاعد، ومن حبكة Plot وغيرها، باعتبارها أشياء تتنافى والمنهج البنيوي بطبيعته اللاتاريخية.

• وفي نفس الاتجاه يستثمر "فلاديمير بروب" أحد النقاد الشكليين Formalists جهود "سترواس" التحليلية، وما اقترحه كوحدة لتحليل الأساطير والملاحم سميت بـ "الميثيمات" Mythemes - أي أصغر وحدة أسطورية - فيضيف مفهوماً تحليلياً جديداً هو مفهوم التيمة Theme مستعيراً آياه من عالم التأليف الموسيقي، بمعنى اللحن الواحد ذي التنويعات المختلفة.

والتيمة الأسطورية عند "بروب" موضوع محوري مشترك يتكرر ظهوره في الحكايات والملاحم والأساطير بأشكال مختلفة، بحيث تختلف الشخصوس والأسماء والخصائص والمراكز الاجتماعية ... إلخ، بينما تثبت الوظائف ومجالات الفعل وفقاً لمبادئ معينة^(١٣). فمثلاً يمكن للتيمة التالية أن تتكرر في أساطير كثيرة جداً بغض النظر عن الشخصوس والأشياء وطبيعة المواقف "البطل يلتقي بشخص لأول مرة فيعطيه شيئاً مسحوراً يعينه على الخروج من مأزق يتعرض له أثناء رحلته المقدسة".

وقد بين "بروب" أن شخصوس التيمة الأسطورية يسلكون وفقاً لعدد محدود من مجالات الفعل (أنماط الشخصية)، ويؤدون كذلك عدداً محدوداً من الوظائف تتكرر باستمرار رغم تنوع الموضوعات في الأساطير المختلفة، كما بين أن حيكيتين أساسيتين هما: حبكة الصراع والفوز، وحبكة الاضطلاع بمهمة صعبة وإنجازها، تتكرران في أغلب ما تناوله بالتحليل من الأساطير الروسية^(١٤).

• وفي ذات الاتجاه، أضاف "جريماس" في كتابه "السيمانتيك البنائية" وجود ثلاثة أنواع من الأبنية أو "مجالات التوزيع" التي تماثل الحككات عند "بروب" وهي^(١٥):

١- الأبنية التعاقدية: وفيها تتضمن التيمة الأسطورية اتفاقاً يُحترم أو يُنقض. أو تكليفاً بمهمة معينة.

٢- الأبنية الأدائية أو التنفيذية: وتتضمن أشكال الصراع والمحاكمات. والاضطلاع بالأمهام، ونسج المؤامرات ... وغيرها.

٣- الأبنية الانفصالية: وتتضمن أشكال الحركة والانتقال والسفر والترحال وغيرها.

وهكذا نرى أن البنانيين قد قدموا ندارسي الأساطير مجموعة قيمة من الأدوات والوحدات التحليلية التي تعينهم على استيعاب العدد اللانهائي من الأقاصيص والملحمة والأساطير بشكلٍ تجميعي، والتي تدل دلالة قاطعة على انسيابية الفكر الأسطوري ووحدته في الثقافات المختلفة مثلما ينساب السائل في الأواني المستطرقة.

وهذا الاعتراف بفضل البنانيين لا يعني - بضرورة - أن منهجياتهم ومنطلقاتهم خالية تماماً من المثالب وأوجه القصور، وهو ما لا يتسع المجال هنا لتناوله، بيد أن اعترافاً آخر يفرض نفسه في صدد دراستنا الراهنة، ألا وهو إقرارنا بالموقف الانتقائي الذي اضطررنا إليه عندما استعرنا "التيمة" بوصفها وحدة تحليلية بنائية لكي نمارس بها تحليلاً أيديولوجياً نقدياً بالأساس، ولكن يبدو أن الأمر مطروق من قبل، وهو ما يتضح من معالجة "راؤول جيرارد" Girardet لموضوع الأساطير السياسية مستخدماً أربعة تيمات أسطورية رئيسية هي^(١٦):

١- تيمة الموازنة. ٢- تيمة المخلص (المستبد العادل).

٣- العصر الذهبي. ٤- الوحدة.

حيث تناول في كتابه "الأساطير والميثولوجيات السياسية" التاريخ السياسي والفكري لفرنسا في القرنين التاسع عشر والعشرين. راصداً التأثيرات الأيديولوجية الخفية لهذه التيمات الأربع في صياغة الحركات السياسية والاتجاهات العقائدية هناك.

وهو ما فعله "عبد الوهاب المسيري" أيضاً في كتابه "الأيديولوجية الصهيونية - دراسة حالة في علم اجتماع المعرفة"^(١٧) عندما أشار إلى الدور المحوري للتييمات الأسطورية في صياغة تلك الأيديولوجية، وفي توجيه ممارساتها ومشروعاتها التنفيذية، سعياً نحو الواقع الفعلي الذي تتحقق فيه تلك التيمات بشكل ملموس.

والخلاصة، أن محاولة التعرف على الآثار غير الظاهرة للفكر الأسطوري في الأنساق المختلفة للفكر العلمي والعقائدي محاولة محفوفة بالمخاطر والمصاعب، وأن أقصى ما يمكن الطموح في تحقيقه - الآن - في ظل تلك المحاطر والمصاعب المنطقية والسياسية، هو اقتناص بعض "التييمات" اللاعقلانية غير المبررة، وغير المنتمية للنسق، ثم البحث في مدى تدرجها تحت المعايير الأسطورية. تمهيداً للحكم عليها - حكماً نقدياً تأويلياً - بكونها تمثل أثراً من آثار الفكر الأسطوري من عدمه، أما اليقين فمطلوبٌ بعيد المنال، لا يتأتى تحقيقه إلا بامتلاك أدلة دامغة تردُّ أفكاراً بعينها إلى أساطير بعينها، وهذا يحتاج إلى جهود كثيرة تالية.

حول معايير الأسطورية / الأيديولوجية في المفاهيم التربوية

٥ هل للأفكار التربوية خصوصية ما في معرض الدراسة الأسطورية / الأيديولوجية؟

٥ ما هذه الخصوصية؟ وهل تتحقق بنفس الصورة في كل المجتمعات؟

٥ ما المعايير التي نحكم بها على فكرة تربوية ما بالأسطورية؟

لاشك أنها تساؤلات تقفز إلى الذهن بعد أن استعرضنا هذه الخلفية البانورامية الحافلة بالجهود والدراسات ومحاولات التنظير في مجالات معرفية شتى، إلا أن الخصوصية التي يعنيها التساؤل الأول، والتي تقترب بالتربية من عالم التخيل الاجتماعي والسياسي للإنسان عبر تاريخه - هذه الخصوصية سوف تكون مدخلنا المناسب إلى معالجة الموضوع.

فالتربية من حيث هي نشاط إنساني قديم قدم الإنسان ذاته، تتضمن جهداً مبذولاً من قبل الأجيال السابقة لتكثيف خبراتها وثقافتها وأطرها المرجعية التي ورثتها وأضافت إليها، سحارناً نقلها إلى الأجيال اللاحقة لها، بغية الاستمرار والخلود. وكأنها تضيف إلى ما أتيح لها من زمان محدد بحدود الأعمار والأجل امتداداً سرمدياً في آجال الأبناء والأحفاد، وكأنها تمتد بوجودها وهويتها في ذوات اللاحقين، واصلةً بين الهوية الموروثة والهوية المأمولة، في متصل سرمدى أسطوري مهيب. تستوي في ذلك التربية من حيث هي ممارسة فردية أو جماعية، على مستوى الوعي اليومي المباشر، معها من حيث فكر اجتماعي مضبوط ومخطط، بل ومبرر على أسس وقواعد علمية أيضاً.

هكذا تتجلى خصوصية العلاقة بين مفهوم التربية وبين هذا العالم الأسطوري، فهي في حقيقتها تيمة من تيماته، وحلم من أحلامه الدائمة التي لا تكاد تتحقق إلا وتتبدى من جديد.

أما عن خصوصية علاقتها بالأيديولوجيا، فهي ذات الخصوصية، لأن السعي إلى تجاوز الزمان بتكثيف المعارف والخبرات والأطر المرجعية، وإيقانها عبر حيوات وذوات الأبناء والأحفاد، لا يتم بمعزل عن الوضعيات السالفة والراهنة والمستقبلية، ولا ينفصل عن علاقات الصراع والتحالف والهيمنة والمهادنة، ولا تنقطع صلته بالموقف من التراث وكيفية قراءته والحكم عليه بمعايير الحاضر والمستقبل^(١٨).

وقد يجد البعض غضاضة في ذلك الإحكام الأيديولوجي للتربية، فيرى صعوبة في وصف مفهوم "الليبدو" مثلاً عند "فرويد" بأنه مفهوم محافظ، أو مفهوم "التعزيز" عند "سكينر" بالرأسمالية... إلخ، ولكنها لا تعدو أن تكون تفصيلات معرفية، وقد ترقى إلى مرتبة العلوم، ولكنها حين تتضافر في نسق يجمعها بحيث يمكن الحكم: مع من؟ وضد من؟ يقف هذا النسق

أو ذلك. هنا لا يكون قبولنا أو رفضنا قائمين على أسباب علمية صرفة، وإنما على أسباب أيديولوجية أيضاً. ولا عجب فالأيديولوجيا هي قالب الذي يُصَبّ فيه العلم، لأن صانع العلم والأيديولوجيا واحد، وهو الإنسان، بعلاقته ولا عقلانيته، بنزاهته وتحيزه، بتفكيره المنطقي ومغالطاته المنطقية، بانتماءاته وعداءاته الاجتماعية والسياسية^(١٩).

ولكن هل تتحقق هذه التوليفة الفريدة دائماً؟ نعني التوليفة التي تجمع بين المتناقضات في نسيج عضوي متجانس: أيديولوجيا مدعمة علمياً وأسطورياً؟ وما الشروط الموضوعية لتتحققها؟

لاشك أن مجتمعات بعينها هي القادرة على صياغة ذلك المركب العضوي الفريد، ألا وهي مجتمعات الأيديولوجيات الكبرى، حيث تنبُت النظريات الإستمولوجية في تربة غنية بالرؤى التنظيرية، الهاضمة لكل البنس التحتية والفوقية، والمستوعبة لخصائصها ووضعياتها، والمستشرفة لمسيرة تطورها بعد أن وُغت موقفها جيداً من تراثها وتاريخها.

بهذه الشروط فقط تستطيع الأيديولوجيا أن تحلّق بجناحي "العلم" و "الأسطورة" دونما إخفاق، ودونما تنافر بين العقلاني واللاعقلاني، بل في تداخل يخدم الأيديولوجيا وأهدافها. أما في مجتمعات الأيديولوجيات الصغرى، حيث تلتقي الأيديولوجيات المتنافرة المقتلعة من سياقاتها، والمستعارة دونما وعي بها، ويتم الجمع بينها قسراً، في هذه المجتمعات يعمل "التيه الأيديولوجي" على إحداث تضارب في السياسات والممارسات، فتتكشف التناقضات، ولا تبقى سوى أسطورة "تفوق الآخر" لتبرير عمليات الاستعارة التي لا تنتهي. ويتم التعامل مع أفكاره ومفهوماته باعتبارها "علوماً" لا باعتبارها نظريات معرفية أفرزت في أجواء أيديولوجية خاصة ومتفردة^(٢٠).

كيف - إذن - نحكم على فكرة تربوية ما بالأسطورية؟ وما معايير ذلك الحكم؟

لاشك أن حديثنا عن الوظيفة الأيديولوجية للأسطورة (أو النيمة الأسطورية) في مجال التربية قد أوضح بجلاء أننا لسنا بصدد المعنى الحرفي للكلمة، ولكننا بصدد ضروب من التهويم والإيهام بتعبير "بارات BARATHES"، يتم من خلالها تضليل معطيات الملاحظة التجريبية، بحيث تتعارض مع قواعد الاستدلال المنطقي، فتقف حائلاً بين حقيقة الوقائع ومقتضيات المعرفة^(٢١).

وعلى ذلك، فحكمنا على فكرة تربوية ما بأن لها أبعاداً أسطورية/أيديولوجية، ليس حكماً يقينياً كما أوضحنا سلفاً، ولكنه حكم نقدي تأويلي في ضوء ما يمكن لهذه الفكرة أن تؤديه من وظائف أو تحققه من أهداف أيديولوجية غير مبررة عقلاً.

١- وأول معايير الحكم يتعلق بما تبديه الفكرة من مقاومة للانتساب إلى واقع تاريخي بعينه، فالفكرة التربوية التي تتعالى على أصولها التاريخية، وتتضمن تجاوزاً لمبدأ الرد إلى واقع اجتماعي معين، يمكن اعتبارها - مبدئياً - فكرة لاتاريخية ولاوضعية:

٥ ولاتاريخية الأفكار قد تعني إدعاءها الصلاحية لكل واقع اجتماعي، وربما تعني استخفافها بالخصوصية التاريخية لهذا الواقع، ويتخذ هذا الاستخفاف مسميات عديدة كالمعاصرة والكوكبية، وغيرها. ولاشك أن تلك الأفكار تلقى رواجاً وشيوعاً في المجتمعات اللاتاريخية، ومنها تلك التي تجمد وعيها التاريخي أو انقطع، بعد أن اطمئنت إلى رصيدها منه دون مراجعة أو نقد.

٥ كما تعني اللاتاريخية - أيضاً - استغراق الفكرة في التعميم، بحيث تبدو وكأنها "عبر تاريخية" أو "متجاوزة للتاريخ"، وهي من المظاهر المصاحبة لتضخيم النزعة التاريخية Historicism، والإسراف في استخراج قوانين كلية تحكم حركة التاريخ وتفسرها وتتنبأ بها، وتتنظر لصيرورة المجتمعات وتحولاتها في شكل حتمي قدرتي لا راد له، وتحكم على أجناس وثقافات بعينها أحكاماً تاريخية حضارية قاطعة استناداً إلى قرائن إمبريقية راهنة لا تقبل النقد^(٢٢).

٥ ولاوضعية الفكرة - هنا - لا تعني كونها تستعصي على إجراءات المنهج الوضعي الإمبريقي، لأن رد الفكرة إلى واقعها الاجتماعي التاريخي، يختلف عن ردها إلى الواقع الاجتماعي الراهن كما يفعل البنانيون والتحليليون، فالمنحى الأخير منحى لاتاريخي بطبيعته، علاوة على ما يضيفه من سمات تكنوقراطية محايدة على أفكار ومفاهيم إنسانية واجتماعية بالأساس^(٢٣).

٢- وثاني المعايير هو مدى تشيؤ الفكرة وتموضعها Objectivation، وهو مفهوم مستعار من مجال علم النفس المرضي، ويعني تحول الإحساس من مجرد حالة انفعالية، إلى إدراك مصطنع بصيغة الواقع، أو الظن بأن الصورة المتخيلة موجودة في الواقع، كما يحدث في حالات الهلوسة^(٢٤).

وقد ساهمت الأيديولوجيات الكبرى التقليدية في تحويل كثير من المعارف الاجتماعية والإنسانية إلى كيانات واقعية، بل ساهمت - أياً ما كان توجهها - في إخضاع الإنسان لقوانينها الميتة ومفهوماتها المتموضعة، متناسية أنها من صنع الإنسان، وأنها إفراز وضعيته وظروفه وانحيازاته.

وكان للتصور الوظيفي حول طبيعة المعرفة واستقلالها الدور الأكبر في تكريس مفهوم التشيؤ هذا، حيث صور وجودها وانتظامها في أطر مفاهيمية لغوية، تصويراً وجودياً ميتافيزيقياً، فالمعرفة موجودة، سواء أدركها الإنسان أو لم يدركها، وهي منتظمة ومصنفة وفقاً لعلاقات الانتماء والاستغراق والتداعي. وبالتالي فإن إدراكها مرهون بكيفية انتظام القدرات العقلية الإنسانية، وتطابق ذلك النظام العقلي مع نظام التصنيف المعرفي المستقل والموجود سلفاً، وهكذا يتم تصنيف الأفراد والتميز بينهم على أساس قدراتهم العقلية، أي في ضوء مدى تطابق تلك القدرات مع التنظيم المعرفي واستيعابها له، فيضحي التمايز الاجتماعي مبرراً تبريراً معرفياً على أسس علمية، ومدعماً بالقياسات الإمبريقية، وكأن القاعدة وجوداً حقيقياً، وكان للتصنيف كياناً متشبيهاً في عالم الشهادة^(١٥).

٣- أما المعيار الثالث فيتعلق بالوظيفة التبريرية للفكرة Justification، وما إذا كانت عقلانية وشرعية من عدمه، فالفكرة التربوية قد تتأطر في إطار ديني أو اجتماعي أو سياسي، علاوة على إطارها المعرفي العلمي، وتستمد قوتها التبريرية من هذه الأطر ومما يحيط بها من هالات التحريم والتقييد، من أجل تبرير وضعيتها معرفية أو اجتماعية ما: فإن كانت المبررات محققة لمصلحة عامة، أو متسقة مع رؤية جماعية واعية ومستتيرة، فهي فكرة "عقلانية" بالمعنى الاجتماعي والقياسي للكلمة، وبالتالي فهي "شرعية" بنفس المعنى وفي نفس السياق.

ولكن للشرعية معانٍ أخرى متعددة، ولها أيضاً أسساً ومبررات قد لا تكون عقلانية بالضرورة^(١٦)، وهنا تلعب الأيديولوجية دورها التبريري على أسس تقليدية Traditional مستمدة من نظام القيم المعتمد اجتماعياً بما يتضمنه من محرمات ثقافية وتبلمات أسطورية وعلاقات وأطر إثنية ... إلخ. أو على أسس كاريزمية Charismatic تحقق لفرد أو فئة امتيازاً وتفوقاً خارجاً على نوااميس الطبيعة.

وتلعب سلطة العلم وسلطة التكنولوجيا دوراً هاماً في عمليات التبرير هذه، إذ تتضمن المفاهيم التربوية بوجه عام. وفي مجال العلم التربوي بوجه خاص، تقنياً للسبوك

الإنساني، وعقلنة للعلاقات الاجتماعية، مما يضيف على المعرفة التربوية وتطبيقاتها التعليمية مصداقية خاصة، وهو ما يتضح بجلاء في تلك العلاقة المترابطة التي تربط فيما بين ثلاث (المعرفة - السلطة - الجماهير) في مجتمعات الأيديولوجيات الضغرى بوجه خاص.

كما تلعب سلطة التاريخ دوراً تبريراً أكثر خطورة وتأثيراً من خلال مفهوم "التراث"، فتصير كل الأطر المرجعية المتوارثة مقدسة، وتصير الأخلاق هي الإذعان للبنى الاجتماعية القائمة، والتي اكتسبت مصداقيتها من أقدميتها وثبات أركانها، ويصير للنصوص والألفاظ سلطان أقوى من سلطان العقل بغض النظر عن مصادرها وسياقاتها، ويصير التاريخ منحني بيانياً يتمحور حول حقبة معيارية ذهبية، يوصف ما قبلها وما بعدها بالانحدار، ويستمر التباكي على أمجادها الغابرة، بينما تغيب الرؤية التاريخية التي تستوعب التراث استيعاباً عقلانياً نقدياً لتطوير خصوصية واقعها^(٢٧).

٤- والمعيار الأخير يتعلق بطبيعة التيمات الأسطورية ذاتها واتسامها بالشكل الدرامي، فالأفكار ذات البعد الأسطوري تتمتع بجانب ديماجوجي جذاب ومحرك للأنفعالات، وليس أقرب إلى التأثير على المتلقي من أن تصاغ الرسالة في شكل درامي يسهل عليه استيعابه وتمثله.

ولا يقتصر التأثير الدرامي للفكرة الأسطورية على الشكل القصصي فقط، والذي قد يكون أبعد الأشكال عن السياق الذي نحن بصدد، أي سياق المعرفة التربوية المنظمة والفكر التربوي - والأقرب إلى الشيوخ - غالباً - هو شكل الحكمة Maxim أو القول الجامع الحكيم، وهو تكتيف بليغ ودرامي لخبرة بشرية يمكن تعميمها.

ويتمتع السياق التربوي - على مستوى الوعي الفردي المحدود أو على مستوى المعرفة المنظمة - بخصوصية معينة في مجال تدريب Dramatizing الخبرات البشرية؛ فهي عادة تربوية أصيلة وقديمة قدم الوعي البشري، وهي أيضاً فنية تربوية مضمونة النتائج يوصى بانتهاجها دائماً، منذ "سقراط" الذي أوصى بأن يتم تعليم الأطفال من خلال القصص الغنائية^(٢٨)، وحتى الدعوة الحديثة إلى مسرحية المناهج والمقررات الدراسية.

والدراما التربوية (أو المرئية) بحكم مثاليتها واتخاذها نموذجاً قيمياً وسلوكياً، تحظى بمدى عميق من التأثير في المتلقي، وتحظى أيضاً بمصداقية ممتدة المفعول عبر الحقب التاريخية والوضعية الاجتماعية.

حول بعض التيمات الأسطورية الشائعة في الفكر التربوي:

وبعد أن استعرضنا في الصفحات السابقة خصائص الفكر الأسطوري، والجهود المبذولة في سبيل دراسته ونقده، وكذلك المحاولات الجادة من أجل الوقوف على وحداته البنائية وقيماته الفكرية، وبعد أن استعرضنا خصوصية العلاقة بين التربية والأسطورة، وكذلك المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على فكرة تربوية ما بالأسطورية، بعد ذلك، ننتقل إلى الجزء الأخير من هذه الدراسة، وفيه نعرض لبعض التيمات الأسطورية - بالمعايير التي حددناها - الأكثر شيوعاً في أفكارنا ومفهوماتنا التربوية.

(١) تيمة الخلق والانبعاث Creation and Emanation Theme

تطالعنا هذه التيمة باستمرار كلما تجدد الحديث عن فلسفة التربية، وفيما تهدف إليه، وما هو منوط بها من وظائف ثقافية واجتماعية. وتكاد نفس التيمة تتردد طالما تناول الحديث كنه العلاقة وماهيتها بين "التربية" وبين "المجتمع"، تلك العلاقة التي أثارت الكثير من الجدل طوال ما يقرب من قرنين من الزمان.

وأول ما يلاحظ على صياغة العلاقة، أنها تتعامل مع مفهوم التربية وكأنه شخصية اعتبارية، وليس من كونه مجموعة من النظم والأطر والممارسات الفردية والجماعية، الأمر الذي يفتح الباب أمام اختلاف الروى والتفسيرات حول طبيعة العلاقة دون اتفاق مبدئي حول طبيعة أطرافها أولاً.

وقد تنازعت العلاقة بين التربية والمجتمع نزعات ثلاث: الأولى تعلني من شأن التربية وقدرتها على بناء المجتمع. وتراها مسنولة عن تطويره وتغييره. والثانية تنكسر على التربية قدرتها على الخلق والبناء، وتسمها بالعجز عن إحداث أية تغييرات في المجتمع دون أن تتحقق الإرادة المجتمعية أولاً. أما النزعة الثالثة فهي توفيق بين الموقفين، حيث ترى في تعقد العلاقة بين التربية والمجتمع وطبيعتها الجدلية مبرراً للقول بأن الأمر بينهما أخذ وعطاء، تأثير وتأثر. دون أن يستأثر أحدهما بالفضل والقيادة.

وكما سبق، انعكست عملية التجريد المشار إليها على ما توصلت إليه هذه النزعات من تصورات، فجاءت صورية أكثر منها تفصيلية ووضعية، وبدأت متشينة كحقيقة معرفية لا بوصفها تصوراً قابلاً للنقد والمراجعة، وخاصة ما جاء به أصحاب التصور الأول من دعاة الماثلية والتربية المؤسسية:

١- فالرومانسيون من أصحاب دعوة التربية الحديثة يؤكدون على "أولوية التربية، وقدرتها الذاتية على تجديد الهياكل والمؤسسات التي تكونها، وقدرتها على أن تحدث - عن قصد ونية - انقطاعاً عن مجتمع يعد فاسداً عليه أن يغير نفسه"، ويؤكدون أنه "لا ثورة في الدولة إن لم تسبقها ثورة في التربية"^(١٩).

وأصحاب التربية المؤسسية من البراجماتيين الأمريكيين، وعلى رأسهم "روجرز" Rogers. وكذلك بعض المربين الفرنسيين، وعلى رأسهم "لوروت" Lorot، يؤكدون على دور التربية في خلق مجتمع جديد، وإيمانهم المطلق بمبدئي: "الإرادة الذاتية"، و"اللاتوجية" في إطار "ديناميات الجماعة".

٢- بينما يهاجم أصحاب النزعة الناقدة هذه المزاعم المثالية بشدة، ويتهموا روادها بأنهم قد أسفحوا المجال لآمال زائفة وليس لتحليلات واضحة دقيقة، ... وأنهم قد روجوا للأسطورة التقليدية القائلة بانبعث المجتمع عن طريق تربية الجيل الجديد، منطلقين في هجومهم هذا من آراء "دوركايم" حول تبعية المدرسة للمجتمع من حيث أهدافها وغاياتها: فقد عالج "دوركايم" هذه القضية بشكل نقدي حين أوضح أن النظريات التربوية وفلسفاتها المختلفة إنما توضع من أجل المستقبل، أكثر من كونها تستهدف نقد الحاضر أو الماضي، وبالتالي فهي "خيالية" في منهجها ومسعاها. كما يرى في تلك النظريات والفلسفات طرْحاً لمفهوم "لازماني" للإنسان ومصيره. ويصف البيداغوجيا بأنها "لم تكن في معظم الأحوال سوى شكل من أشكال الأدب الطوباوي الحالم".

غير أن الناقدين للقول بقدر التربية على خلق مجتمع جديد بقوتها الذاتية لا يتوقفون عند آراء "دوركايم" فقط، بل يتهمونها بالعمل على تكريس الأوضاع القائمة في المجتمع واستغلالها للتربية في هذا السبيل، ويذهبون إلى أبعد من "دوركايم" عندما يصفون البيداغوجيا بأنها لا تعدو ضماناً يتخذها المجتمع عفواً ضد الكوارث الممكنة. وضد الشطحات، وضد الثورات، وضد البدع التجديدية القلقة التي تطلقها الأجيال الفتية.

بيد أن أكثر درجات الشدة والعنف في هذا المنزع، كانت تلك التي انتهجها "بيير برديو" Bourdieu و "باسرون" Passeron عندما تحدثا عن استخدام المدرسة كأداة لإعادة توليد النظام الاجتماعي القائم، فهي - أي المدرسة - قد خلقت لخدمة أبناء بعض الطبقات دون غيرهم، أما الرسوب والفشل الدراسي فلا يصيب إلا أبناء الطبقات الدنيا، الذين لا يعدمون الموهبة والقدرة، ولكن يعدمون البيئة الاجتماعية المواتية التي توفر لهم شروط النجاح^(٢٠).

٣- أما أصحاب الموقف التوفيقي فيرون في كون المدرسة "مؤسسة اجتماعية" لا يمكنها الخروج على ما يرتضيه المجتمع، وبالتالي فالترربية عملية اجتماعية بالضرورة، كما يرون أن للإنسان طبيعة تتجاوز مجرد كونه كائناً اجتماعياً، فهو قبل ذلك طائفة من الميول والرغبات والقدرات والاستعدادات، مما يجعل التربية - أيضاً - عملية موافقة للطبيعة الإنسانية الفردية، وهى في سعيها إلى إحداث التوازن الصعب بين كونها اجتماعية محافظة وكونها إنسانية متحررة، تستلهم من القيم المثلى معاييرها، وتستضيئ بها في رحلتها من الوجود إلى المادية، من الواقع إلى المأمول.

مستويات ثلاثة تعمل التربية من خلالها - في هذا الإطار - هى: الطبيعة، والمجتمع، والقيم المثلى. فيتم تجاوز المستوى الأول منها بإغنائها عن طريق المجتمع وتجربة الأجيال، ويتم تجاوز المستوى الثاني - المستوى الاجتماعي - عن طريق تمثله، ثم إحلال دينامية التغيير فيه محل السكونية والجمود، بفضل تسليط معايير المستوى الثالث عليه، معايير القيم المثلى^(٣١).

وكما سبق أن بينا، ينطلق كل فريق من أيديولوجيا معينة، وتحركه قيمة أسطورية محددة، إلا أن ذبوع الرأي الأول القائل بقدرة التربية على خلق المجتمع وتغييره يدل على مدى تشبعه بالأيديولوجيا حتى النخاع:

فالرأي الأول يصدر عن أيديولوجيا محافظة، وإن كانت تطالب التربية بإحداث التغيير، وهنا تكمن المفارقة، لأن هذه الأيديولوجيا المحافظة تركز على جانب "المسئولية" دون "التمكين"، تلقى بالمسئولية عن إحداث التغيير وولادة واقع جديد على عاتق كيان هلامي يسمى التربية، دون أن نخبرنا كيف يكون ذلك؟ ودون أن تحدد لنا الشروط الموضوعية التي تحدث بها، وقبل ذلك دون أن تحدد كنه هذا الكيان وملامحه وأوصافه، حتى يسهل إلقاء التبعية عليه كلما تأزم الموقف.

وهنا نتوالى الخبرات التاريخية لأسطورة التربية القادرة على الخلق، وتأتي حادثة (سبرنتك ١٩٥٧) في مقدمتها، عندما عجزت التكنولوجيا الأمريكية عن تحقيق سبق الفضائي على السوفييت، ويتم إلقاء التبعة على التعليم الأمريكي وفلسفته وبرامجه، وتتوالى عملية تدريب الأئمة، فالترربية المتمحورة حول الخبرة المتكاملة لم تعد تصلح لتحقيق الحلم وخلق الواقع الجديد، والحل أن تتم مراجعة شاملة لفلسفة التربية ومحتوى التعليم، ويأتي المخرج في اعتماد النظم المعرفية المنفصلة بديلاً للخبرة المربية، وبالفعل، وبعد أقل من اثنتي عشرة سنة، أي قبل

أن يتخرج جيل واحد من هذا النظام التعليمي الجديد، يتحقق الحلم عام ١٩٦٩، ويهيئ أول رائد فضاء أمريكي على سطح القمر!! ثم تتوالى الأزمات التكنولوجية والسياسية، وتتوالى معها دعاوى تطوير التربية وتحديث التعليم بوصفهما مسئولين عن القصور ومسئولين عن إحداث المعجزة أيضاً، فيجئ تقرير "أمة في خطر ١٩٨٥"، ثم "أمريكا ٢٠٠٠" أو تقرير بوش "١٩٩١ ... إلخ.

وإذا كنا بهذه الأمثلة نؤكد على تكرار استخدام تيمة "الخلق" في مجال السياسة من خلال إلقاء اللبنة دائماً على التعليم، فإننا نؤكد - أيضاً - ما لهذه التيمة من خصائص لاتاريخية، استناداً إلى المعيار الأول من المعايير التي اعتمدتها الدراسة: لأن القول بقدرة التربية على صنع مجتمع جديد من تلقاء نفسها وبإمكاناتها الذاتية ينطوي على تجاهل للشروط الموضوعية التي تتيح ذلك، وبالتالي فهي فكرة صالحة لكل الظروف والأوضاع. كما نؤكد ما لها من خصائص تبريرية تتيح للأيديولوجيا المحافظة استعمالها على أوجه متناقضة أحياناً!!

ولهذه التيمة في مجال الاتجاهات التعصبية استعمال كبير، فللتربية ومن يمارسونها فضل لا يدانيه فضلٌ عن باقي قطاعات المجتمع وفئاته وأفراده، فهي - أي التربية - صانعة المجتمع وخالقة الأجيال، وهم - أي المربون - الذين جعلوا من هذه الكيانات الضعيفة التي تجهل ولا تخبر، كيانات قوية يافعة تعلم وتخبر، بل وتتفوق على صانعيها وربما تنتكر لهم. ولكن لا اعتراف بالفضل ولا تقدير للجميل، مما يفضي إلى شعور متزايد بالسخط تنصارع فيه أفكار تعصبية، تتراوح لدى المعلمين والمربين بين الاستعلاء والدونية، وهو ما سوف نتناوله بتفصيل أكبر عند حديثنا عن تيمة "النبي المضطهد".

أما الرأي الثاني المنكر على التربية قدرتها على خلق مجتمع جديد بقوتها الذاتية، فهو صادر عن اتجاه ناقد للأيديولوجيا، خاصة فيما ذهب إليه بعض ممثلين من كون التربية أداة للقهر وتكريس الأوضاع القائمة، وكونها وسيلة في يدي الفئات الأقوى لاستبدال المصلحة الفئوية والطبقية بالمصالح العامة، وإلى إخفاء المصلحة وراء القناع الزائف للعقلانية. وأن ما يجري داخل مؤسسات التعليم لا يعدو تزييفاً لوعي الأفراد حتى يستدخلوا رموز الفئات الأقوى وثقافتها، فتصبح جزءاً من تكوينهم، وأن المعرفة التربوية موظفة توظيفاً أيديولوجياً بحيث تضفي على التفاوتات الاجتماعية شرعية علمية إمبريقية مؤكدة ... إلخ. هذا الاتجاه، وإن كان ينتقد التوظيف الأيديولوجي للتربية واستغلالها كأداة معدومة الإرادة، إلا أنه لا ينكر انحياز الأيديولوجي للفئات الاجتماعية المقهورة، ولا يطالب بتربية محايدة منزهة عن الانحيازات

الاجتماعية، فهذا مطلب يوتوبي مفرط في السذاجة، ولكنه يطالب بمزيد من الوعي الاجتماعي، ضماناً لأن لا تنحرف الممارسات والتطبيقات التربوية عن تحقيق المصالح العامة لمختلف الفئات، وفي مقدمتها الفئات المقهورة.

وهكذا لا يرمي الاتجاه الاجتماعي، والأجنحة الراديكالية منه بوجه خاص، إلى إلغاء الأيديولوجيا، ولكن إلى الوعي بها والتنبه إلى تغلغلها في المجالات المعرفية، وهو ما يتحقق - عندهم - إذا امتلكت كل جماعة وفئة اجتماعية أيديولوجية خاصة بها، تتضمن وعيها بمصالحها، وإدراكها لوضعيتها على الخريطة الاجتماعية، وكيفية سعيها لتحقيق تلك المصالح. ولكن هل تخلو هذه الرؤية الناقدة من الآثار والشوائب الأسطورية؟ لاشك أن الإجابة هي النفي؛ إذ تطل تيمة "الموامرة" برأسها من وراء التحليلات والمقولات الراديكالية والنقدية، بوصفها إحدى التيمات الأسطورية المحركة والموجهة لهذه الأفكار، حيث الاتهام الدائم للفئات المهيمنة، والتفسير التأمري لكافة الممارسات، والميل الجارف إلى التأويل النقدي للظواهر...

الخ.

إلا إن الدقة تقتضي أن نميز - هنا - بين درجات متفاوتة من الاستغراق في الأسطورية عند المعبرين عن هذا الاتجاه، حيث يحظى المنحى المادي التاريخي بقدر أكبر من هذه الأسطورية، نظراً لاحتوائه على رؤية "حتمية" للتحويلات الاجتماعية، وتضمنه بعداً تبشيريًا وتصوراً خلاصياً لمصير الطبقات المقهورة، وهو ما تخلصت منه النقدية في تفسيرها للوضعيات الاجتماعية/المعرفية، مكثفة بالتنبيه والتحذير بدلاً من الانزلاق في التنبؤ والتبشير. وقد يثير نقدنا هذا للاتجاهات الراديكالية والنقدية الراضية لتيمة الخلق كثيراً من التساؤلات، خاصة وقد اعتمدنا المقولات النقدية ظهيراً منهجياً لنا في معالجتنا للموضوع الذي نحن بصددده، إلا أن ملمحاً رئيسياً ومقولة أساسية من المقولات النقدية تتعلق بممارسة النقد الذاتي" هي التي توجهنا في هذا الاتجاه^(٣١).

أما الرأي الثالث الذي يوفق بين القول بقدر التربية على الخلق، وبين القول بعجزها عنه، فهو موقف أيديولوجي أيضاً، يحاول الخروج من بين قرني الإحراج - كما يقول المناطقة - ويجرب أن يتجاوز الموقفين الحديين الذي يتصل أحدهما بدور التربية في تغيير المجتمع، وأنها مدعوة إلى ذلك، بل لعلها القادرة الوحيدة عليه، ويتصل الثاني بكونها لا تعدو تابعة له، منطلقاً في النهاية من حيلة منطقية: فالتربية لا تكون دون المجتمع، والمجتمع لا يكون دون التربية، والصلة بينهما بالتالي ليست صلة خطية، صلة علية ومعلول، وإنما هي صلة دائرية.

صلة تأثر وتأثير متبادلين. والتربية تعني - بالتعريف - دمج الفرد بمجتمعه واغتناءه من تربة ذلك المجتمع وهوائه، ولكنها في ذات الوقت تعني أن يصبح الفرد قادراً على تكوين نظرته الذاتية، وأن يصبح قادراً بالتالي على الإسهام بفضلها في تغيير المجتمع ودفعه إلى الأمام، وعن طريق هذه الحركة الجدلية بين المجتمع والتربية يتم بالحفاظ على المجتمع وتطويره في آن واحد.

ولاشك أن هذا الموقف التوفيقي يبدو عقلانياً ومتوازناً ومغرياً، ولعله بسبب ذلك أجمل مما هي عليه الأمور في الواقع، إنه حلٌ مريح ومطمئن، ولكنه لا يخلو غالباً من "دورٍ فاسد" كما يقول المناطق العرب، أو حلقة مفرغة كما نقول اليوم.

ويلاحظ أن التوفيقية - من حيث هي نزعة أيديولوجية ومن حيث هي موقف تاريخي - قد ظهرت دائماً في البيئات الأكثر احتكاكاً بالحضارة، والأكثر انفتاحاً على المؤثرات الخارجية، كما أنها قبلت بالتعايش مع المتناقضات الفكرية والحضارية^(٣٢). لذلك تمتاز التجربة العربية بنزعتها التوفيقية بين الثنائيات والمتناقضات، وإلى التماهي الأيديولوجي، مستندة إلى تصور أسطوري للذات القادرة - أبداً - على احتواء الآخرين وهضمهم، أو إلى حق تاريخي مكتسب في احتلال منزلة فضل السبق، أو ما يسمى بـ"ظاهرة الاعتذارية Apologetics"^(٣٣).

وهذه التوفيقية هي التي رشحت التربية العربية، على مستوى الكتابات الفردية وعلى مستوى التقارير والمؤتمرات الرسمية، إلى تبني الموقف الثالث من قضية العلاقة بين التربية والمجتمع، وهي التي هيأتها على مدى ما يقرب من قرن كامل لكي تكون مسرحاً لالتقاء الفلسفات التربوية المختلفة والمتنوعة، "مما كونَ تيهاً أيديولوجياً عاماً تماهت فيه الأفكار والمفاهيم التربوية المنزوعة من سياقاتها، وتم التعامل معها بوصفها أفكاراً علمية وحسب"^(٣٤).

(٢) تيمة "الزرع والحصاد Sowing and Reaping Theme"

هناك اتجاه في نقد الفكر الأسطوري يميل إلى ربط الخصائص الإيكولوجية للحضارات بما تفرزه من أساطير وتيمات، مثلما ميّز مؤرخو الميثولوجيا بين المجتمعات قبل الزراعية والمجتمعات الزراعية، حيث تتحدث أساطير المجتمعات الأولى عن آلهة سماوية تجعلها محوراً لعالمها السحري بينما تدور أساطير الثانية حول تصور الأرض الأم^(٣٥).

وإذا كنا قد أشرنا منذ عدة صفحات إلى اختلاف الأصل اللغوي لمفهوم التربية في السياق العربي عنه في السياق الأوروبي، وإلى ما يحمله المفهوم العربي من دلالات مادية ملموسة ومشتقة من البيئة وعناصرها، فإننا نتبنى بذلك وجهة النظر الأيكولوجية هذه، ونرد إليها كثيراً مما يحيط بالمفهوم من مغالطات أيديولوجية مستندة على تلك المعاني والدلالات.

ومن عجب، أن استغلال المدلول المادي لتيمة "الزرع والحصاد" في التربية لم يبدأ أيديولوجياً إلا مع الثورة الصناعية، برغم ارتباطه المعنوي الوثيق بالسياق الزراعي، فقد ظل هدف التربية الأوروبية قروناً طويلة هو تهذيب الإنسان، وظلت المؤسسة الدينية حاضنة للنشاط التربوي المنظم. عاصمة له من الانزلاق الذنيري، منذ انهيار الإمبراطورية الرومانية الوثنية وحتى اختراع الآلة البخارية وظهور النشاط الصناعي الكاسح، وظلت "الأخلاق" محوراً لكل جهد تربوي وتعليمي، حتى قبل أن تظهر المسيحية بمئات السنين. ولكن التحول إلى التصنيع، وقيام المنظومة الرأسمالية استلزم استحداث نوع من التعليم يختلف عما تقدمه الكنيسة، واستلزم ذلك استحداث قيم تربوية مناسبة للسياق الجديد.

وهكذا ظهرت "المدرسة" بوصفها المؤسسة الاجتماعية المنوط بها تلبية احتياجات القطاع الصناعي من الأيدي العاملة المتعلمة والمدرّبة، وبقيت علاقتها بالمنظومة الرأسمالية محكومة بما تتبناه هذه المنظومة من معايير وقيم تعني من شأن مصالحها الاقتصادية في مقابل التعليم كحق إنساني لكافة البشر.

وفرضت المنظومة الرأسمالية العالمية على الهياكل الاقتصادية في المستعمرات نفس الصيغة، وذلك في إطار علاقة التبعية السياسية والاقتصادية، فاستحدثت صيغة المدرسة الابتدائية في بلد كمصر - على سبيل المثال - بدلا من الكتاب، استجابة للتحول المفروض على النشاط الاقتصادي المصري من الزراعة إلى التصنيع. فلما عجزت المدرسة الابتدائية عن الاستيعاب في ظل النمو المتزايد للسكان وتقلص النشاط الزراعي الذي كان يمتص الجزء الأكبر من العمالة. استحدثت صيغة "المدرسة الأساسية" بحيث تبي احتياجات المنظومة الصناعية من الأيدي العاملة الرخيصة، وبدأت هذه الصيغة تكرر بعض التحولات الجذرية في المجتمع، كاعتبار التعليم الأساسي كافٍ في حد ذاته، وربط التعليم بسوق العمل بحيث يخرج التلاميذ التي يحتاجها مهما كانت^(١٣).

وفي ظل حال التبعية هذه، تخبطت اللدان التابعة في تجاربها التربوية والتعليمية، وراحت تأتي من الغمام وأزواج المفهومات، خاصة بعد أن نالت استقلالها السياسي، وشرعت في

إقامة نظم تعليمية وطنية تعويضاً عن الحرمان الطويل للقطاعات العريضة من مواطنيها. عندئذ، عجزت تلك البلدان عن تبني مفهوم محدد للتعليم، هل هو خدمة أم استثمار؟^(٣٨). فهي من جانب مطالبة بتعميم التعليم ونشره كمطلب ديمقراطي للجماهير، بكل ما يتطلبه ذلك من إيفاق دون حدود، ومن دعم حكومي لا ينتظر المقابل. ومن جانب آخر فهي مطالبة بتوفير الفرص والاستثمارات التي تتيح هذه الأعداد الهائلة من الخريجين لسوق العمل والإنتاج، من أجل تحقيق التنمية. وإثبات صدق ما ترفعه من شعارات عن التعليم بوصفه استثماراً في البشر.

وفي هذا السياق، سادت الاعتبارات الاقتصادية عقوداً طويلة، وخاصة عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، عندما احتلت إعادة البناء المرتبة الأولى على قائمة أولويات الدول التي اكتوت بنيرانها، وانتشرت في أوروبا مجموعة كبيرة من المشروعات الاقتصادية العملاقة مثل مشروع "مارشال" الشهير، وانتقلت الأفكار إلى دول العالم الثالث، ولكن بشكل مبهور ومختزل:

- فالنمو الاقتصادي هو المجال الوحيد الأولي باهتمام الحكومات، وهو معيار المفاضلة المعتمد من قبل الهيئات الدولية للحكم على بلدان العالم المختلفة بالتقدم أو بالتخلف.
- والمنظور "المالتوسي" هو المنظور السائد لضبط الزيادة السكانية وتحقيق التنمية الاقتصادية في دول العالم الثالث، حيث التزايد السكاني غير المثمر وغير المجدي بأية حال^(٣٩).
- والتعليم لا يعدو خدمة اجتماعية تقدمها الحكومات بلا مقابل، والإنفاق عليه غير منظور العائد.

ومع مطلع الستينيات بدأ الاقتصاديون الغربيون في التنبيه إلى ما يمثلته التعليم من قيمة مضافة إلى رصيد المجتمعات من رأس المال البشري، وظهرت لأول مرة الدعوة إلى اعتبار التعليم عملية استثمار، وقد مرت هذه الدعوة - كما يُؤرخ لها - بمرحلتين^(٤٠):

١- مرحلة التقرير: حيث لاحظ المفكرون والمتخصصون فروقاً جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والإنتاج وغيرها، مما دفعهم إلى تقرير وجود آثار وعوائد ايجابية للتعليم في بناء البشر، وشاعت في هذه المرحلة أسماء مثل: آدم سميث A. Smith، وألفرد مارشال A. Marshal، وديفيد ريكاردو D. Ricardo ... وغيرهم^(٤١).

٢- مرحلة القياس: حيث اعتمد الباحثون في هذه المرحلة على معطيات المرحلة السابقة، وحاولوا قياس بعض آثار التعليم في الدخل الفردي والقومي، وفي جوانب الشخصية

المختلفة بعد ذلك، ولاسيما بعدما تطورت وسائل القياس، وتوافرت البيانات اللازمة. وشاعت في هذه المرحلة أسماء بارزة منها: تيودور شولتز T. Shultz، وجاري بيكر G. Becker، وإدوارد دينسون E. Denson ... وغيرهم.

وهكذا لعب الاقتصاديون الدور مرتين: في الأولى جردوا التربية من مضمونها الأخلاقي والرومانسي، حين استحدثوا صيغاً تعليمية لا هم لها إلا إمداد الصناعة بالأيدي العاملة المتعلمة والمدرّبة، وحين أنكروا على تعميم التعليم ونشره كونه حقاً إنسانياً ووسموه بأنه لا يعدو أن يكون مجرد "خدمة". وفي الثانية اختزلوا عوائدها وضيقوها في زاوية محدودة بحدود "التكنيك" وإمكانية القياس، مما هيئ إطاراً صارماً من العلم الإمبريقي مازالت آثاره المضللة والموظفة أيديولوجياً قائمة حتى الآن، ولكن تحت شعار مختلف تماماً: شعار "التعليم استثمار"!!

ولنا عند هذه النقطة وقفة تأمل، إذ إن طوفان البحوث والدراسات التي أجريت منذ مطلع الستينيات حول "اقتصاديات التعليم" قد تركزت - بشكل كبير - في اتجاه إثبات الطبيعة الاستثمارية للتعليم، وعوائده على النمو الاقتصادي من جانب، وعلى التطوير الاجتماعي من جانب آخر، معتمدة على المؤشرات الكمية، دون أن تعطي لنوعية التعليم وجودته القدر الكافي من الاهتمام والتفسير العلمي.

وحتى حين تخلصت بحوث اقتصاديات التعليم من النظرة الضيقة إلى العلاقة بين انتشار التعليم وبين خصائص البنى الاجتماعية ووضعياتها، أخذاً وعطاءً، ظلت إشكالية "المعايير" ومؤشرات "حجر عثرة أمام رصد تلك العلاقة وأبعادها غير الكمية.

فقد حمل الخطاب التنموي منذ مطلع التسعينيات معنى أصيلاً لانتعاق من المنظور الضيق إلى البشر والرفاه، مما مثل عوداً محموداً إلى مقولة طالما ارتبطت - مع كثير من التجني وسوء الفهم - بسفسطائي القرن الخامس قبل الميلاد: "الإنسان معيار كل شيء".

واقترضت النظرة "الإنسانية" في ذلك الخطاب مراجعة كثير من المفاهيم التي حكمت الفكر والتطبيق لأكثر من ثلاثين عاماً، ارتقت خلالها فوق النقد بوصفها مفاهيم "علمية" ومضبوطة، بينما هي - في حقيقة الأمر - تسهم في تدعيم التفاوت وتقتصر النظر عن جوانب من انعطاء الإنسان جدير بالتنمية.

بيد أن هذه المراجعة قد أضافت عبئاً منهجياً كان الاقتصاديون الكلاسيكيون قد تخفروا منه - إلى حد ما - حين كانت التنمية الاقتصادية تمثل جُل اهتمامهم وغاية جهودهم: إذ أضحي

الأمر محتاجاً إلى إيجاد معايير صادقة ومضبوطة لتقييم الإنجازات التتموية على اتساع مجالاتها وتنوعها في ظل المفهوم الجديد الأصل لتلك التتمية.

وأصبح الاجتهاد مطلوباً لاختيار الزوايا الإمبريقية الأكثر تعبيراً عن الظاهرة التتموية البشرية المعقدة، والأصدق دلالة في وصفها والإشارة إلى جوانب التغير فيها، بل وأصبح جائزاً أن يتم تركيب دليل Index من عدة مؤشرات تحاصر - أو تحاول أن تحاصر - الظاهرة وترصدها من زوايا متعددة، أو أن يتم "تحت" مفهومات ومسميات أصيلة وطريقة للتعبير عن "ماصدقات Denotations" تنموية ملموسة أو محسوسة.

وإذا كانت عملية المعايرة هذه لا تعدو جهداً إنسانياً يتحرى العلمية والموضوعية ما استطاع، وتقيده الشروط الإمبريقية للقياس والتوصيف من جانب آخر، فإننا لا نكون مجاوزين إن نحن نظرنا إليها - أي عملية المعايرة - بوصفها "حيلة ذهنية" ذات حدين، بحيث قد يساء استخدامها لتأكيد موقف أيديولوجي معين، ولكن على أسس مقبولة منطقياً، أو هكذا يبدو الأمر من وجهة النظر النقدية.

فالموقف المقارن الذي تتضمنه عملية المعايرة لا يمكن أن يرقى - في ظل تعقد الظاهرة الإنسانية والاجتماعية - فوق شبهة التحيز الثقافي، كما لا يمكن أن يتنزه عن نقیصة مغالطة الأطراف الأقوى في إطار متصل القياس لظاهرتي التقدم/التخلف.

من هنا كانت إشكالية تقييم الظواهر الاجتماعية - ومنها التتمية بأبعادها التربوية والصحية والسياسية - ذات أبعاد أيديولوجية، إضافة إلى أبعادها العقلانية والمنهجية الظاهرة، مما يوقعها في دائرة علم اجتماع المعرفة على وجه التحديد.

وفي السياق التتموي المصري، والسياق التعليمي على وجه الخصوص، من المفهومات والمعايير المعتمدة والحاكمة ما يمثل حالات نموذجية من هذه الإشكالية، وما يحتاج إلى معالجة نقدية ومفهوماتية أكثر عمقاً، بدايةً من مفهوم "التعليم الأساسي" ومحدداته. ثم مفهوم "التربية للجميع" والمعايير التي اعتمدها لإشباع الحاجات التربوية الأساسية، وانتهاءً بالمعايير والمؤشرات التي ترتبت على المفهوم المطروح الآتي لـ "التتمية البشرية"، والأدلة الإحصائية التي تطورت عنه، والتي ما يزال بعضها يثير كثيراً من الجدل والنقاش.

وفي السياسات التعليمية المصرية الكثير من التطبيقات لتلك المفهومات الكثير مما يؤكد وجهة النظر السابقة، ويطرح الإشكالية في مستوى أكثر أهمية وخطورة، خاصة إذا تعلق الأمر بالأمن القومي والتماسك الوطني والسلام الاجتماعي، وذلك حين يؤدي تبني بعض

المفاهيم سابقة التجهيز في مجتمعات الوفرة، بما تمليه من معايير، إلى ازدياد الفجوات والتفاوتات اتساعاً، علاوة على ما تكرسه من علاقات التبعية.

فإذا عدنا إلى موضوع اقتصاديات التعليم، وما يتضمنه من تهويم أيديولوجي من خلال تيمة "الزراع والحصاد"، وجدنا أن بحوث اقتصاديات التعليم في تناولها لمسألة العائد من الاستثمار في التعليم، قد حاولت إثبات العلاقة الاستثمارية وأثارها على النمو الاقتصادي من جانب، وعلى التطوير الاجتماعي من جانب آخر، واعتمدت في ذلك على مجموعة من المؤشرات الكمية، دون أن تعطي لنوعية التعليم وجودته القدر الكافي من الاهتمام والتفسير العلمي^(٤٢).

بيد أن بحوثاً قد أكدت على كون "الإرادة السياسية"، ونسق الحوافز المجتمعي من أهم محددات العائد من الاستثمار في التعليم، فالمنظومة التعليمية لا تعمل في فراغ، ولا تؤتي عوائدها الاستثمارية إلا إذا توافرت الشروط الموضوعية لذلك، والتي تأتي الإرادة ائسياسية في مقدمتها^(٤٣) حيث الالتزام بحق التعليم لكل مواطن، وتغيير الإطار المؤسسي الموات لكي يتحقق ذلك، وحيث الالتزام والوفاق الوطني حول أهداف التعليم وغاياته العليا، والاتفاق حول مضموناته ووسائل تحقيقه من عدمه، كل ذلك على المستوى الرسمي وما يبطنه من توجهات أيديولوجية للنظم الحاكمة.

ومن جانب آخر، يمثل نسق الحوافز المجتمعي Social System of Incentives العامل الحاسم في تحول الإمكان البشري إلى عطاء فعلي، ويقوم هذا النسق المجتمعي على افتراض عقلانية البشر، بمعنى أن الفرد في مجتمع ما يتلقى توجيهات مجتمعية تحدد نمط تخصيص إمكاناته في صنوف المناشط الاجتماعية، وأن الفرد يستجيب لهذه التوجيهات، وإلا غداً خارجاً عن الإجماع، بما يحمله ذلك الخروج من عواقب، وليست هذه العقلانية مطلقة، بمعنى أن الفرد لا يقوم في كل موقف سلوكي بحصر كل البدائل المتاحة للتصرف، وتقويمها، ثم الاختيار من بينها حسب مقتضيات نسق الحوافز المجتمعي. كما يتصوره، ولكنه في أغلب الأحيان يتصرف وفقاً للوصفات السلوكية المعتمدة اجتماعياً بشكل تلقائي^(٤٤).

ولاريب أن جانباً من نسق الحوافز المجتمعي يتحدد بخيارات الفئة الاجتماعية المهيمنة في مجتمع معين، ويتبدى ذلك في إحكام قبضتها على نسق التربية من جانب، وعلى مجريات الأمور في المجتمع من جانب آخر، بما يحدد نسقاً من الحوافز الاجتماعية يتسق مع هدف إعادة إنتاج سيطرتها على المجتمع، ومن المهم في هذا الصدد التفرقة بين التوجهات المعلنة

من السلطة من جانب، وبين الحوافز الفعلية التي يستقيها الأفراد في المجتمع من مجمل الحركة الاجتماعية من جانب آخر^(٤٥).

العائد الاستثماري من التعليم - إذن - مشروط بشروط أيديولوجية، يُرذُ بعضها إلى التوجه الرسمي أو الإرادة السياسية، ويُرذُ البعض الآخر إلى تضاريس الخريطة الاجتماعية ووصفاتها ومعاييرها المعتمدة، وكلاهما وثيق الصلة بالآخر، وليس الأمر على النحو الذي تتضمنه تيمة "زرع/حصد" بمؤشرات الكمية ومعايير قياسها الإمبريقية الموغلة في التقنية، هذه واحدة.

فإذا حاولنا التحرر من سلطة التكنيك البحثي الإمبريقي بمؤشرات الكمية تلك، فسوف تتبدى لنا حقيقة كون التعليم حقاً إنسانياً حالت الأوضاع الاجتماعية والمصالح الفئوية دون وصوله إلى مستحقه، كما سوف تتبدى لنا حقيقة احتكار بعض القوى للمعرفة بوصفها سلعة رأسمالية تقف التصنيفات السيكومترية والحسابات الاقتصادية دون أن تتأهل الجماهير العريضة.

إن محاولة البحث في مدى تاريخية الفكرة، فكرة العائد الاقتصادي من التعليم، سواء كان ذلك العائد فردياً أو كان عائداً مجتمعياً، تكاد تقضي بنا إلى نتيجة واحدة، هي أن المجتمعات التاريخية هي الأكثر فهماً لطبيعة العلاقة بين المعرفة والرفاه، لأنها الأكثر وعياً بالملابسات والظروف المحتضنة للأنساق المعرفية والمفرزة لها، وبالتالي فهي الأقدر على توظيفها - أي المعرفة - توظيفاً اقتصادياً، والأقدر على تنمية وتعظيم العوائد الفردية والجماعية منها إلى أقصى مدى ممكن، ليس فقط من خلال حسابات "الكلفة/المنفعة"، ولكن أيضاً من خلال الاهتمام بتجويد النوعية، ومن خلال النظر إلى كافة المعارف بوصفها مفيدة، وعدم التمييز فيما بينها قياساً إلى معايير سوق العمل المتغيرة دوماً والتي لا تحركها إلا دوافع المصلحة.

أما المجتمعات اللاتاريخية، فتتظر إلى فكرة العائد من زاوية واحدة، وتطبق القاعدة الاقتصادية وكأنها ناموس من نواميس الطبيعة، وهي في مسلكها هذا تصدر عن وعي زائف بطبيعة العلاقة بين المعرفة والرفاه، بين التعليم والعمل، بين المؤهل الدراسي والمكانة الاجتماعية، وغيرها من صور تلك العلاقة، غير مدركة لتلك الشروط الأيديولوجية التي يرتفع بها حجم العائد من التعليم وقيمه، لسبب بسيط وهو أنها لا تدرك - أو ربما لا تهتم بإدراك - العلاقة العضوية الوثيقة بين الظرف التاريخي وبين الاقتصاد والمعرفة.

وأخيراً، وقبل أن نغادر تلك التيمة الأسطورية، نود أن نقرر أن نقدنا للاتجاه السائد نحو الإفراط في حساب العوائد الاقتصادية من التعليم لا يجب أن يدفعنا إلى نفس "اقتصاديات

التعليم" كعلم تطبيقي له أهميته، وأن الاستسلام لسلطة التكنولوجيا والحسابي والبحثي، لا يجب أن يقابلها الاستغناء الكامل عن ذلك التكنولوجيا، ولكن المطلوب أن نمثلك تصوراً صحيحاً حول كونه "أداة" أو وسيلة قياس موظفة في إطار من التنظيم والتخطيط السليم، الواعي بالأبعاد الأيديولوجية لقضية توزيع المعرفة، وحساباتها الاجتماعية.

(٣) تيمة النبي المضطهد Persecuted Prophet Theme

لا يبدو عبثاً أن الأساطير تجد دافعها المحرك داخل جماعات الأقلية، أو الجماعات المضطهدة أو المههدة، أو التي يخيم عليها الشعور بذلك. حيث يبدأ الجيشان الأسطوري في التنامي من اللحظة التي يحدق فيها في الضمير الجمعي ما يمكن أن نسميه "انعدام التطابق - non-identification"، فتبدو النماذج المطروحة للحياة الاجتماعية فارغة من كل معنى، وبدلاً من أن تتعرف الجماعة المعينة على نفسها عبر المعايير القائمة للمجتمع بمجمله، تستعيد نفسها وتتحدد بوصفها مختلفة، ثم تستغرق في اغترابها الذاتي كإحساس معاش، أكثر منه شرطاً موضوعياً، ويتم ميلاد أو اجترار الأسطورة السياسية كحل ممكن لأزمة الهوية^(٦٦).

والهوية مفهوم معرفي/اجتماعي، يخضع في تكوينه والوعي به، والانصياع لتوجهاته، لكافة محددات الظاهرة الأيديولوجية، فهي تنظيم معرفي مدرك ومتعلم لمجموعة الصفات والتصنيفات التي يرى الفرد أنها تنطبق عليه وتميزه - في بعض الجوانب - عن غيره من أعضاء الفئات الاجتماعية الأخرى ذات الأدوار المغايرة، ولكنها - في جوانب أخرى - توحد بينه وبين أقرانه من ذات الفئة. وهي بذلك تتضمن أساقاً من الأداء، والقيم، والمعتقدات نحو الذات ونحو الآخرين والموضوعات والقضايا، ما يشكل محتوى معرفياً يمكن التعامل معه على مستوى الوعي والإدراك، وإن كان له امتداد الوجداني والعاطفي في اللاوعي. بما تضيفه "الذات الواعية" على المدركات من ذاتية خصوصية.

ويمكن بسهولة أن نلتمس هذا التوصيف، وأن نطبق هذا التعريف على الفئات المهنية والجماعات الإثنية، وغيرها من التصنيفات والتكوينات الاجتماعية، ومنها فئة المعلمين، بكل خصائصها وملامح وضعيتها الاجتماعية ووعيتها الممكن.

وإذا كانت بعض الدارسات قد أوضحت أن الوعي الفردي للمعلم المصري يتسم بالباشرة والتلقائية والتمحور حول الذات، حيث يقف "معرفياً" عند حد الإدراك لوضعيته وكيونته وشبكة مصالحه وعلاقاته الاجتماعية. فإن "الوعي الجمعي" للمعلم المصري لا يتكون بمسورة

عفوية - أو هكذا ينبغي أن يكون - بل ينشأ من خلال الخبرة التاريخية لتلك الفئة، وبفضل بعض الرموز أو الطلائع التي تأخذ على عاتقها مسئولية تصور "ما هو قائم، والعمل إما على تغييره، أو تكريس، من خلال التنظيم له، وهو ما يدخل في نطاق ما يعرف بـ "الأيدولوجية"^(٧) وهذا المستوى على وجه التحديد مكن التيمات والتصورات الأسطورية.

إذ ينبغي أن يتعدى وعي هذا المعلم مستوى الإدراك الفردي المباشر والعفوي، ويصل إلى مستوى الأيدولوجية الجماعية لجماعة المعلمين، بوصفها قوة اجتماعية لها وزنها الضاغط، ولها كيائها الذي تسعى إلى تثبيته والدفاع عنه. كما ينبغي أن يتحول من مجرد إدراك وتصور، إلى ممارسة وفعل، يحتمي بصفة "الجماعية" التي تؤمن الأفراد نفسياً، وتؤهلهم إلى التنظيم والمنهجية، والتخلي عن دور المستقبلين إلى دور الفاعلين^(٨).

ولكن واقع المجتمعات في العالم الثالث - وبالنسبة لفئات المعلمين على وجه الخصوص - لا يتيح لهذا السيناريو أن يكتمل، فهو يجهضه في أولى مراحل الجنينية، ألا وهي مرحلة الوعي الفردي، عن طريق تزييفه، ويتم ذلك بالطبع لحساب القوى التي تحظى بالهيمنة والسلطة، ومن خلال سيكولوجية خاصة موظفة أيدولوجياً، فيؤول هذا الوعي إلى أحد الاختيارات: المحافظة - اللاكثراث - المسائرة - الإذعان - السلبية - التطرف ... إلخ.

وهكذا تصنع الأيدولوجيا الوعي في العالم الثالث، بدلاً من أن يصنعها، وتبدو فئات اجتماعية يفترض أن تقوم بوظيفة تنويرية، وكأنها جزء من النظام، تعلن تأييدها لممارساته الأيدولوجية القلقة في كل مناسبة، وتصمت صمت الموت أمام المواقف التي يبدو عجزه وإخفاقه فيها واضحاً وضوح الشمس^(٩).

وإحدى الآليات الفاعلة في مجال تزييف الوعي الفردي والجمعي لفئات المعلمين، بل ربما أهمها على الإطلاق، هي تلك الآلية السيكولوجية المتصلة بمفهوم "الهوية"/ وهوية الدور Identity of Role على وجه الخصوص، والتي تتضمن تدعيماً لأفكار أسطورية الطابع حول كون المعلم شمعاً تحترق، أو وضعه في مكانة "تكاد" تلامس مكانة الرسل والأنبياء، وغيرها من التيمات المتضمنة لمعاني العناء دون مقابل، بل و"استعذاب الأثم" في بعض الأحيان وكأنه قدر لا بد من تقبله.

وإذا كانت هوية الإنسان مرتبطة بإدراكه لكيونته بالنسبة للآخرين، وهو إدراك يتجاوز كثيراً من تلك الجوانب التي تتدرج تحت ما يسمى بمفهوم الذات، فإن صفات وخصائص ذلك الإنسان لا تتبلور إلا في ضوء متطلبات العالم الذي سبق وأن صنعه يدا، وبالتالي فإنه يصنع

هويته فعلاً، ثم يعود فيستسلم لها كقدر محتوم^(٥٠)، وأحد الأوهام الكبرى في أحاديث الهوية، ذلك الذي يحتمي بالواقعية لتبرير القيود والحدود على خيال الإنسان وطموحاته، والذي يبني من الوضعيات الاجتماعية والبيئة الثقافية أسواراً تحول دون الاختيار الحر، وتتغشى الفكر الإنساني بنقاب كثيف من "القدرية".

فكثيراً من التأويلات لما يسمى بـ"القدر الإنساني" لم تميّز بين القيود الطبيعية ذات الطبيعة الحتمية، وبين القيود الاجتماعية والتاريخية التي يتاح تغييرها، في ظل بعض الشروط بالطبع، حتى كادت "المحاولة" أن تفقد أهميتها كمحرك أساسي للتاريخ الإنساني كله، بوصفها التعبير العملي عن فكرة "الإمكانية" في مقابل "الحتمية الوضعية الساكنة".

ومن ناحية أخرى، بدت "الواقعية" أو "الوضعية" في مجال التعرف على الهوية وكأنها التنزّه عن الانحياز، أو كأنها النظرة الموضوعية الباردة، بينما هي انتقائية بالأساس: فلا يوجد شخص أو مجتمع يستطيع إدراك مجمل أي موقف تاريخي. ولا يوجد شخص يتمثل هويته بطريقة آلية من هوية المجتمع، حتى وإن كان أكثر الناس مكساية في أكثر المجتمعات تحجراً، ولكن هناك ميلاً - أكثر من أي وقت مضى - إلى تضيق قاعدة الاختيار، وإلى التأكيد على ما لا يمكن فعله، وإلى تضيق هامش الممارسة بسبب "الطبيعة البشرية" و"العالم الخارجي" و"القواعد الاجتماعية"، بينما يوحى الظرف التاريخي بعكس ذلك.

فالتقافات المتصارعة المترامنة، ووجهات النظر المتصارعة، والذبوع والانتشار في العالم بدلاً من الأنية والمحنية، كلها مما يوسع مجال الاختيار، حتى تعدو محاولة فهم واستخدام تلك المتضاربات المعاصرة لفتح الطريق نحو إمكانيات جديدة، بديلاً مناسباً للبكائيات على العديد من القيم الموروثة التي تحطمت^(٥١).

ولكن هل يملك المعلم المصري إرادة الاختيار؟ أم أنه يقف ساكناً مسلوب الإرادة أمام المحاذير اللاعقلانية والقيود القدرية - سواء تمثلت في وضعيته الاجتماعية، أم في الجمود الفكري وسيادة الأساطير؟

لاشك أن الإجابة هي النفي، فالأنماط السائدة المتميزة من الوعي بالهوية بين فئات المعلمين، لا تكاد تغلت من إطار جامد تفرضه طبيعة مهنة التعليم، أو ما يمكن أن نسميه "هوية الدور الاجتماعي"، فهنة التدريس وما تتضمنه من أدوار، وما تمثله على سلم امکانات الاجتماعية الأخرى. كل ذلك يضرب قالباً جامداً "Stero Type" على تصور المعلم لذاته، تماماً

كما يفرضه على تصور الآخرين له، ويتم تعلم ذلك التصور وتقمصه من خلال عمليات "التطبيع الاجتماعي المهني".

وهكذا ينطبع فكر المعلم المصري وسلوكه بطابع محافظ في مجمله بمجرد انخراطه في مجال التدريس، وتبدو وضعيته الوظيفية كجزء من النظام، ووكيل للضبط الاجتماعي داخل المدرسة، وكأنها التزام ضمني بالحياد السلبي تجاه أغلب القضايا الاجتماعية والسياسية. وفي دراسة لنا حول هوية المعلم المصري، حاولنا أن نضع تصوراً نظرياً لعلاقة الأبعاد المختلفة لتلك الهوية بعضها مع بعض، وخلصنا إلى أن أحد أهم البنى المعرفية المكونة لها هو بناء "الأسطورة"، وأن تقاطع الأبعاد الخمسة الرئيسية (الإسلام - العروبة - المصرية - المواطنة - المهنة) داخل هذا البناء يمثل مجموعة من القضايا والإشكاليات الثقافية والأيدولوجية المزمنة، وأن تفاعل تلك الأبعاد أو الهويات الفرعية داخل بناء الأسطورة، إنما تحركه مجموعة من الأفكار والاتجاهات التعصبية^(٥٢):

١- حيث يحمل بناء الأسطورة في تقاطع هوية "المصري" مع هوية "العربي" مجموعة من الاتجاهات التعصبية المتبادلة، تتطلق من استعلاء عنصر عربي واضح من جانب هوية "المصري". وإن كانت الحقيقة التاريخية تدعمه بشكل أو بآخر، خاصة فيما يتعلق بأثر الحضارات القديمة في إنكاء روح القطرية في مقابل الفكرة القومية.

٢- ويحمل أيضاً عند تقاطع هوية "المسلم" مع هوية "العربي" حلم "الإمبراطورية العربية/الإسلامية"، والذي يحرك الأفكار اليوتوبية لدى كل من القوميين والسلفيين، كل بحسب منطلقاته الأيدولوجية، ولكن الأمر على المستوى الفردي للمعلم المصري لا يكاد يتجاوز مجرد الرغبة في استعادة "السيادة" على أي من الصور: عربية، إسلامية، مصرية. مما يثير التساؤل حول علاقة هذا البناء الأسوري ببناء آخر من النبى المعرفية المكونة للهوية وهو بناء "الذات/الآخر"، وهل يمثل حلمًا بالثأر من ذلك الآخر على اختلاف صورده (غربي صليبي - صهيوني ... إلخ) باعتباره مسئولاً عن واقع التخلف الراهن؟

٣- بينما تتقاطع هوية "المسلم" مع هوية "المواطن" في بناء الأسطورة لتداعب حلمين متناقضين: الأول هو حلم إقامة الدولة الدينية، حيث تخضع كل مظاهر ومناشط الحياة لسلطة الدين، رغبة في "النجاه". والثاني هو حلم إقامة المجتمع المدني الذي يمارس فيه الجميع حقوقهم وواجباتهم دون أن يكون للدين أو الجنس أو العرق دخل في التمايز بينهم.

ويمكن النظر إلى هذين الحلمين من زاوية أخرى هي زاوية "المخاوف": إذ تتصارع في هذا البناء مخاوف غيبية تتمثل في "العقاب الإلهي" من جانب، مع مخاوف مادية بشرية تتمثل في

"قهر الإنسان للإنسان". فالفرد يحلم بالمجتمع الديني الذي يعصمه من الخلل البشري المستوجب للعقاب الإلهي، ولكنه يخشى - في ذات الوقت - من إقامة ذلك المجتمع للذي سوف يحد من إشباع رغباته المادية من خلال سلطة دينية، ممثلة في مجموعة من البشر. لهم حق الطاعة وعدم الإذعان أو الخضوع لأية رقابة، وهو ما لا يطيقه بوصفه "مواطناً" يسعى لتحقيق استقلاله ككيان متفرد.

٤- ومن ناحية أخرى، تتقاطع هوية "المسلم" مع هوية "المعلم" من خلال بناء الأسطورة، لتداعب حلم "المعلم الرسول"، وهو ما تغذيه بعض السير والقصص الديني، كما تغذيه بعض الأقوال المأثورة عن فضل المعلم ومكانته السامية، ليصب ذلك كله في أحد الميكانيزمات الدفاعية اللازمة لمواجهة المكانة الاجتماعية المتدنية التي يحتلها المعلم فعلاً.

٥- وتتقاطع في بناء الأسطورة - أيضاً - هوية "المعلم" مع هوية "العربي"، لتغذي اتجاهها تعصبياً آخر نحو الشعوب العربية التي تحيا حياة رعدة، وهو اتجاه مرتكن إلى رصيد هائل من الخبرة التاريخية في مجال استعارة تلك المجتمعات لجهود وكفاءات المعنسين المصريين منذ عشرات السنين، وما تحمله تلك الخبرة من نهضات ومواقف مؤلمة. كما يرتكن إلى فكرة أسطورية سبق أن ناقشناها في الدراسة الراهنة، ألا وهي فكرة "الخلق" أو "الصنع"، حيث يعتقد المعلم المصري بشكل عميق في أنه الذي صنع هذه الشعوب وأسبع عليها صفات التحضر والمدنية، وأنه صاحب الفضل الأول فيما وصلت إليه.

٦- وتتقاطع هوية "المعلم" - كذلك - مع هوية "المواطن" في بناء الأسطورة لتداعب حلم "المعلم الخلاق والمواطن الإيجابي". فالمعلم مواطن من طراز خاص، يرقى فوق المواطنين الآخرين لكونه "يخلق" الأجيال الجديدة ويصنعها، ويحقق منجزات عظيمة الحاضرة في "الذوات" المستقبلية، بينما يسهم المواطنون الآخرون مجرد إسهامات هامشية محسوسة وأنية، ولكنها زائلة في نفس الوقت. وهكذا تتضافر أسطورة "المواطن الإيجابي" مع أسطورة "المعلم الخلاق لتحقيق الاستمرارية. وربما "الخلود".

٧- وأخيراً، يحمل بناء الأسطورة في هوية المعلم المصري عند تقاطعه مع هوية المواطن حكمة الفلاح المصري القديم، الذي يتغلب على القهر والظلم بسلاح "الصبر"، وأحياناً بسلاح "المكر" و "اللوع" أو المداينة والتملق.

ويحمل الفلكلور الشعبي عشرات من الأمثال والحكم حول تلك المعاني في مواجهة الحكام، والسخرية منهم أيضاً، مما يدعم في النهاية النزعة المحافظة غير المتقبلة للتغيير والتمرد. إن أهمية دراسة وعيا لمعلم في أشكاله ومستوياته المختلفة تتبع من كونها وثيقة الصلة بعلميات التنشئة السياسية التي يضطلع بها تجاه تلاميذه، ووجه الاتصال بينهما هو ذلك المأزق الأخلاقي الدقيق الذي يتضمنه قيام المعلمين بهذا الدور، وما يمكن أن تتضمنه ممارساتهم من انعكاس، أو إحياء، أو أية درجة من درجات التأثير لأفكارهم الشخصية على مضمون واتجاه عملية التنشئة تلك.

فالمعلم بوصفه مواطناً راشداً يمتلك درجة من درجات الوعي الاجتماعي، يقف إزاء تلاميذه - ممن تنقصهم الخبرة الاجتماعية بحكم حداثة تكوينهم - موقفاً أخلاقياً دقيقاً، تتصارع فيه مجموعة من القوى والدوافع والالتزامات، بحيث يستوجب الأمر قدراً من الاتزان والتقدير من جانبه، حتى يحقق المعادلة الصعبة بين واجب التنوير ومزلق القهر الفكري وتسلط التأثير. من هنا فإن التعرف على طبيعة واتجاه التنشئة السياسية في مجتمع ما، لا يمكن أن يتم دون استكمال الصورة بالتعرف على أنماط الوعي الاجتماعي لدى المعلمين، وإدراكهم لهوياتهم بوضوح، ذلك لكونهم آخر حلقات الاتصال والتأثير المباشر في تلك العملية، ولكونهم أصحاب القدرة على تعديلها وتحويرها - مضموناً واتجاهاً - وفقاً لإدراكاتهم وتمثيلاتهم الخاصة، فما بالنا إذا كانت تلك الإدراكات والتمثيلات مشوبة بالأفكار الأسطورية والمخاوف والاتجاهات التعصبية؟

(٤) تيمة التمايز في الرزق Disparity of Fortunes Theme

عودة إلى أوهام "القياس" وما تترلناه في تيمة "الزرع والحصاد"، فقد صاحبت عملية تحويل التربية من مجرد ممارسة اجتهدية إلى تطبيق عملي مخطط وهادف لنتائج العلوم، وانتقالها من رحاب المؤسسة الدينية إلى موقعها المستقل داخل البناء الاجتماعي، صاحبت هذه النقلة النوعية نزعة منهجية جارفة نحو التأسس بالعلوم الطبيعية، والاحتذاء بها في تكميد الظواهر وقياسها بدقة.

وكان لانفصال علم النفس عن الفلسفة، واهتمام علماء النفس بالمفاهيم الرياضية والإحصائية منذ "بيرسون" و "جيس ماكين كانيل" وغيرهما، كان لهذا الحدث أثره الهام في إغراء التربويين بإمكانية قياس كل الظواهر النفسية والتربوية والتعبير عنها بشكل رياضي. وفي رافد آخر، وفرت آراء الوظيفيين الكبار حول طبيعة المعرفة وعلاقتها بالوظيفة الاجتماعية، تربة مناسبة لكي يتبوا القياس أهمية كبرى في توزيع الأدوار والتمكّنات الاجتماعية:

فقد انطلق الوظيفيون من مقولة فلسفية فحواها أن المعرفة موجودة ككيان مستقل عن إدراك الإنسان، وأنها تنتظم في أطر مفهوماتية لغوية، وأن الإنسان في تفاعله مع خبرات الحياة ليتعلم، والتعلم يعنى أنه يستطيع يعمم ويصنف، فهو يدرك العلاقات بين الأشياء والموضوعات، وبناءً على ذلك الإدراك المنظم يضع مفهوماً لكل فئة منها، فهذه نباتات، وتلك طيور ... إلخ، بحيث تتحول الموجودات إلى رموز لغوية يرتبط كل منها بدلالته ومعناه.

ومن نمو الخبرة الإنسانية تتجمع المفاهيم في أطر متميزة، حيث تتكون عائلات مفهوماتية متجانسة يربط بين أفرادها روابط منطقية، وعلى أساسها تصنف المعرفة تحت مسميات متنوعة، لكل منها بنية أساسية تعطي لها شكلاً وموضوعاً: فهذه معرفة فيزيائية، وتلك رياضية، وثالثة نفسية، ورابعة اقتصادية ... إلخ. وهذا التصنيف، وتلك الحواجز الفاصلة بين المعارف، وإن كانت من صنع الإنسان وخبرته، إلا أنه ليس تصنيفاً تعسفياً، لأنه تابع من طبيعة المعرفة ذاتها، وكذلك من طبيعة العقل^(٥٣).

كما انطلق الوظيفيون من مقولة ثانية مضمونها أن المعرفة مستقلة عن التأثيرات الاجتماعية، سواء في استخلاصها، أو في تعلمها وتوزيعها: فاستخلاص المعرفة من مصادرها يتم عن طريق الحواس، وبالتالي فهي معرفة حسية غير يقينية، بمعنى أن مقدارها ونوعيتها واستيعابها مرهون بإمكانات الإنسان وقدراته على الرصد والقياس والتعميم والربط المنطقي.

وهذه القدرات العقلية والحسية للإنسان لا ترتبط - في نظرهم - بغناه أو بفقره، ولا تمت بصلة لأصوله الاجتماعية والطبقية، ولكننا نخضع لمبدأ علمي هو ما بين البشر من فروق فردية في الذكاء، وفي القدرة على التحصيل^(٥٤).

وكما أن للمعرفة بنيته المنطقية، فإن للعقل - في رأيهم - بنيته التي تتشابه مع بنية المعرفة، وبالتالي فإن تعلم المعرفة ينبغي أن يخضع لتلك البنية ويتسق معها، من البسيط إلى

المركب، ومن الخاص إلى العام، ومن المحسوس إلى المجرد. ولأنّ تحصيل المعرفة مرهون بالقدرة العقلية، فإن توزيعها أيضاً يخضع لمبدأ "الاستحقاق"، حيث يتوقف الأمر على "الامتياز العقلي"، ولا يتأثر بالعوامل والخلفيات الاجتماعية، بل على العكس، يمكن للامتياز العقلي أن يكون مصعداً اجتماعياً ووسيلة للحراك الاجتماعي، وهذا ما يشكل وظيفة أساسية من وظائف المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية.

ولكي تقوم المدرسة بجمهرة توزيع المعرفة، وإعداد الأفراد للعب الأدوار الاجتماعية وتأدية ما تفرضه تلك الأدوار من وظائف، كان لابد من الاحتكام إلى معايير موضوعية إمبريقية مضبوطة، فكان معيار نسبة الذكاء I. Q.، ومعيار التحصيل.

أما اختبارات الذكاء التي انتشرت في الولايات المتحدة وأوروبا، والتي استخدمت نتائجها في تحديد المستويات التعليمية والقبول بالوظائف والتوزيع على أسلحة الجيش ... إلخ، فلم تسلم - رغم كل ما تتمتع به من ضبط منهجي وإحصائي صارم - من شبهة الانحياز الأيديولوجي لثقافة الرجل الأبيض. فقد كانت متضمنة لمفردات وأسئلة تحتاج إلى الإلمام بأمور من صميم حياته وثقافته، بحيث يعجز أبناء الثقافات الأخرى عن الإجابة عليها بنفس مستوى الاتقان، فيتولد إحساس تؤيده القياسات العلمية بأن البيض الأنجلوساكسونيين هم الأكثر ذكاءً من غيرهم، وهو ما يفسره "بيير بورديو" بمفهوم "العنف الثقافي"، حيث تلجأ الفئات الاجتماعية صاحبة المصلحة إلى فرض ثقافتها ومعاييرها وقيمتها على باقي الفئات من خلال التعليم ومؤسساته بطرق غير مباشرة، ومن خلال أساليب وممارسات تبدو علمية تماماً، ومحايذة وموضوعية تماماً.

وفي نفس الاتجاه تم توظيف معيار "التحصيل" في المجتمع الغربي أولاً، ثم في العالم الثالث، بحكم كونه مفهوماً علمياً حديثاً، فاعتمد مجموع الدرجات أداة لغربلة الاجتماعية والاصطفاء التعليمي، فالإقبال على التعليم أكبر بكثير من الفرص التعليمية المتاحة، وبالتالي لا يتاح الاختيار الحر للجميع، كما لا تسمح القواعد الدستورية الديمقراطية بأن يتعلم أبناء الصفوة وحدهم ويدخلون الجامعات، علاوة على ما اعتمدته المجتمعات من تسعير للتعليمات، فيصبح الحل الأقرب إلى الموضوعية والحياد هو الاحتكام إلى معيار التحصيل:

فالتعليم العام للحاصلين على أعلى الدرجات، والتعليم الفني لذوي الدرجات الأقل. والتوزيع على الكليات الجامعية يخضع لنفس المعيار بين كليات للقيمة تنتمي إلى مكانات مهنية واجتماعية راقية، وكليات للمؤخرة. كل ذلك دون التفات إلى ما وراء هذا التفاوت من حيث

التحصيل من عوامل قد لا تمت بصلبة لمفهوم الفروق الفردية والقدرات العقلية، ودون دراسة لأساليب توزيع المعرفة داخل المدرسة، وما قد يشوبها من انحيازات اجتماعية لا يمكن رصدها من خلال النماذج البحثية التقليدية^(٥٥).

وهكذا تدرت تيمة التمايز في الرزق، وبالتالي في الدرجة الاجتماعية، بدثار القياس العلمي الموضوعي، وتسترت أيديولوجية التفاوت الاجتماعي بستار اختبارات الذكاء ومعيار التحصيل، وتجلت قدرية المواهب والقدرات العقلية بوصفها أرزاق قُدرت للأفراد ولم يكن للمجتمع بإزائها من دخل، تجلت هذه القدرية المنزهة عن القوى والوضعيات المجتمعية وكأنها ناموس كوني لا مهرب منه.

وفي نفس الاتجاه، سارت بحوث علم النفس الخاصة بالنمو ومراحله وفقاً للنموذج ذاته، فالفرد في سبيل اكتمال قدراته وإمكاناته الجسمية والنفسية والعقلية يمر في اتجاه تراتبي تراكمي مضطرد، وتحكم عمليات نضجه ونمائه قوانين عامة تم استخلاصها بأساليب رياضية من مسوح إمبريقية واسعة، فخصائص النمو في كل مرحلة نمائية عمرية هي المتوسط الإحصائي لآلاف الخصائص المميزة لآلاف العينات والقياسات، ومطالب النمو في كل منها تعبير عن حالات نموذجية تم استقرارها في مجتمعات تحظى بثقافات متفوقة متطورة.

وهكذا خرج علم نفس النمو بما يشبه "المخطط النمطي"، أو "النموذج المثالي" لعمنية النمو الإنساني، صيغ وتمت معايير بمعايير ثقافة خاصة، هي ثقافة المجتمعات التي ينتمي إليها هؤلاء العلماء. وهكذا انتشرت نظريات النمو في أرجاء العالم منذرعة عنها خلفياتها الثقافية والاجتماعية والأيدولوجية التي أفرزتها، ولم يلتفت إلا لكونها علماً حديثاً يجب تطبيق نتائجها وأفكاره النظرية وإلا فتهمته التأخر والتخلف هي البديل الوحيد.

وبالفعل، انعكست هذه الأفكار على نظم التعليم المستحدثة حينئذ، والتي تتسوخ من انتماؤها الكنسية واللاهوتية، وتستقل بوصفها مؤسسات اجتماعية مدنية واسعة التأثير، فكان أن ظهر مفهوم "السلم التعليمي" و "المراحل التعليمية" لتنظيم عملية التعليم الجماعي على أسس علمية مضبوطة، وهكذا قسمت مراحل التعليم لتراكم مراحل النمو، ووضعت مواصفات المقررات الدراسية بحيث تراعي خصائص النمو في أوجهه المختلفة.

وبرغم تخلص المجتمع الغربي من قيود النظام التعليم والحدود الجامدة التي تفصل بين مراحله المختلفة، وبرغم اتجاهه إلى تنويع الصيغ والأشكال التعليمية بحيث تتناسب وظروف الفرد، بل وبحيث تلبي مطالبه واحتياجاته، وتداعب أحلامه وغروره أحياناً، فقد بقيت

مجتمعات العالم الثالث متمسكة بتلك الأشكال والمراحل المتعاقبة الجامدة، والتي تمثل مسارات أحادية الاتجاه لا فكاك من السير فيها وفقاً لتراتب محكم وصارم.

وحتى عندما حاولت تلك المجتمعات - بحكم تبعيتها السياسية والاقتصادية - أن تحاكي التطورات العالمية في مجال تنويع التعليم واعتماد الصيغ الفردية المرنة منه، جاءت ممارساتها في هذا المجال لتضيف أجساماً سرطانية من هنا وهناك إلى هياكلها التعليمية الأساسية، دون التفات إلى ما بين الفلسفات الاجتماعية المفروزة لتلك النظم والتي تمت معاييرها وفقاً لخصائصها المميزة، وبين خصائص المجتمعات النامية وظروفها.

إن نظرة عابرة على مشكلات تعليمية مزمنة كالتى تعتمل في واقعنا المصري على سبيل المثال، لكفيلة بإبراز ما لفكرة "السلم التعليمي" هذه من أثر سلبي مباشر في إحداثها، وما التسرب والحرمان وتزايد معدلات الأمية إلا نتائج حتمية لجمود النظام التعليمي وعدم قدرته على التكيف مع الظروف الفردية والاجتماعية لفئات وشرائح من المجتمع، تحول وضعياتها المتردية دون انخراطها في سلك التعليم على وضعه الراهن، وما التفاوت الثقافي والاقتصادي بين الريف والحضر، وبين الذكور والإناث إلا تداعيات حتمية لوجود مثل هذه المسارات التقليدية القائمة على مبدأ التراتب في تحصيل المعرفة والمكانة الاجتماعية، والمدعمة بمفاهيم علمية لا تقبل النقض:

- فأطفال الريف، والبنات منهم خاصة، يحتاجون إلى برامج تعليمية تناسب واقعه الثقافي، وتتكيف مع ظروفهم وظروف مجتمعاتهم المحلية من حيث توقيت الدراسة ومكانها ومدتها الزمني ... إلخ، وما الأمل المتنامي حالياً في حل مشكلة استيعاب الفتيات الريفيات في صعيد مصر على وجه التحديد، إلا وليد التحرر من الشكل التقليدي للمدرسة الابتدائية. والأخذ بصيغة ملائمة من التعليم لهن.

- والأميون الكبار يحتاجون إلى برامج تعليمية تلائم التزاماتهم المعيشية الضاغطة، وتبني احتياجاتهم التعليمية المتنوعة بتنوع أنماط العمل والإنتاج التي يمارسونها، وتحترم خبراتهم الحياتية التي اكتسبوها على مدى أعمارهم.

- وحتى الطلاب المنتظمون في التعليم والمتفردون له، يحتاجون في مشوارهم التعليمي إلى سهولة في تحويل مساراتهم الدراسية، وإلى سهولة في تخطي بعض المراحل والصفوف إلى أخرى تجاوزها طالما يستطيعون ذلك ويطبقونه.

إن فكرة السلم التعليمي وما تدعمه من تراتب معرفي واجتماعي هرمي، لوثيقة المسئلة والتفاعل مع ما طرحناه سلفاً بشأن تسق الحوافز المجتمعي، بحيث يأتي التدرج في الشهادات والمؤهلات الدراسية انعكاساً لما يموج به الواقع الاجتماعي من قيم ومعايير، وما يعتمل بين عناصره وقواه من علاقات وتفاعلات، وبحيث يؤدي الأمر في النهاية إلى تثبيت ذلك الواقع المتفاوت، ولكن في إطار عقلاني من المفهومات العلمية الحاكمة والنظم والأنساق التعليمية المحايدة، وبحيث تبدو المسألة على مستوى الوعي الفردي المحدود للمواطنين البسطاء، وكأنها قدر لا راد له، أو أرزاق ومواهب متفاوتة من القدرات والاستعدادات، وبالتالي من امکانات الاجتماعية والامتيازات.

خاتمة:

وبعد أن استعرضنا بعضاً من أهم التّيمات الأسطورية الفاعلة في ميدان المفهومات التربوية، وحاولنا توضيح وإبراز أبعادها الأيديولوجية المضمرة، وما يؤدي إليه الأخذ بها وتطبيقها في الممارسات التربوية والتعليمية من تكريس لأوضاع ثقافية واجتماعية معينة، نعود فنؤكد:

- أن هذه اندراسة محاولة لوضع العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية في صورة تنسد بالندية والوعي، دون إدعاء أو مكابرة أو زعم بإمكانية أن تتخلص التربية من انفعاليها بالأيديولوجيات وتأثرها بها، فالقول بالتربية المحايدة المستقلة عن الأيديولوجيا قول أيديولوجي مراوغ، تماماً كالقول بالمجتمعات الخالية من الأيديولوجيات.
- وأن سبيلنا إلى تربية واعية بالأيديولوجيات - الكبرى منها أو الصغرى - إنما يبدأ حتماً بالمراجعة والنقد لما بين أيدينا وما يحركنا من أفكار ومفهومات، وهو سبيل يحتاج إلى شجاعة وجرأة، نظراً لما يعترضه من محرمات ثقافية ومنهية ومنهجية، وما يتعرض له من يخوضه من اتهام.

المصادر والحواشي:

- ١ - هانز ريشنباخ: نشأة الفلسفة العلمية. ترجمة: فؤاد زكريا. القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٦٨. ص ١٨.
- ٢ - راؤول جيراردييه: الأساطير والميثولوجيات السياسية. ترجمة: خليل كنف. كتاب الفكر (١٩) القاهرة، دار الفكر للدراسات والتوزيع، ط ١، ١٩٩٥. ص ص ٧، ٨.
- ٣ - نزار عيون السود: "نظرية الأسطورة"، عالم الفكر. الكويت. المجلد ٢٤، العددان الأول والثاني، يوليو - ديسمبر ١٩٩٥. ص ص ٢١٦، ٢١٨.
- ٤ - يميز مؤرخو الأسطورة بين المجتمعات قبل الزراعية وبين المجتمعات الزراعية. ففي الأولى تتحدث الأساطير عن إله سماوي تجعله محورا لعالمها الخيالي، بينما تدور الثانية حول تصور الأرض الأم Terra-Mater. انظر:
- أحمد أديب شعبو: "في نقد الفكر الأسطوري والرمزي". مجلة الفكر العربي. بيروت. العدد ٨١، السنة السادسة عشر، صيف ١٩٩٥. ص ١٧٠.
- ٥ - يشير عالم الاجتماع "روجيه باستيد Roger Bastide" إلى أن ظهور الأساطير يعد بمثابة ردود فعل لظواهر الاختلال الاجتماعي والتوترات داخل الأبنية الاجتماعية، حيث تبدو وكأنها شاشات تعرض الجماعة عليها توجساتها الجمعية. فالأسطورة التي تنشأ في وضع من تصدع البيئة التاريخية والخواء الاجتماعي، هي أداة لاستعادة هوية مهددة بالخطر. انظر:
- راؤول جيراردييه: الأساطير والميثولوجيات. مصدر سابق. ص ص ٢٣٥، ٢٣٦.
- ٦ - راؤول جيراردييه. نفس المصدر. ص ١٠.
- ٧ - أحمد أديب شعبو: في نقد الفكر الأسطوري. مصدر سابق. ص ١٦٦.
- ٨ - نزار عيون السود: نظريات الأسطورة. مصدر سابق. ص ص ٢٢٣، ٢٢٤.
- ٩ - يشير "كاسيرر Cassirer" إلى ذلك التداخل موضحاً أن الدين يفيد من الصور التحسية. ولكنه في الوقت ذاته يدركها بوصفها صوراً وعلامات، مميزاً دائماً بين الوجود والمعنى. أي أن الفكر الديني - عنده - يوظف الأسطورة توظيفاً واعياً، ويعتمد في ذلك على ما تتطوي عليه من قيم رمزية. وهو بذلك الرأي يختلف مع "ميرسيا إلياد Eliade M." الذي

- يرى للأسطورة وظيفة واحدة في الديانات البدائية، ألا وهي تبرير وتفسير بعض الطقوس والشعائر غير معلومة الأصل.
- ١٠ - حسن قببسي: "الفكر التاريخي والأسطورة والواقع الحنظلي". عالم الفكر. الكويت. السنة السابعة، العدد ٤٤، كانون أول ١٩٨٦. ص ص ١٠ - ١٥.
- ١١ - حسن قببسي. نفس المصدر. ص ١٨. وفي هذا الشأن نحيل القارئ إلى الفصل الرابع بعنوان "الكتابة تعيد بناء الوعي" من كتاب "الشفاهية والكتابية"، تأليف: والتر ج. أونج. ترجمة: حسن البنا عز الدين، مراجعة محمد عصفور. عالم المعرفة (١٨٢)، الكويت، فبراير ١٩٩٤، ص ص ١٥٧ - ١٦٢، وصفحات أخرى متفرقة.
- ١٢ - نزار عيون السود: نظريات الأسطورة. مصدر سابق. ويشير في هذا الموضع إلى كتاب "كلود ليفي ستراوس" المعنون Mythologiques الذي يقع في أربعة أجزاء ضخمة صدرت أعوام ١٩٦٤، ٦٦، ٦٨، ٧١ على التوالي.
- ١٣ - أحمد أبو زيد: "الواقع والأسطورة في القص الشعبي". عالم الفكر. الكويت، المجلد السابع عشر، العدد الأول، إبريل/يونيو ١٩٨٦، ص ص ١٠-١٣.
- ١٤ - أحمد أبو زيد. نفس المصدر. ص ١٢.
- ١٥ - أحمد أبو زيد. نفس المصدر. ص ١٦.
- ١٦ - محمود أمين العالم: الوعي والذائف في الفكر العربي المعاصر. القاهرة، دار الثقافة الجديدة، د. ت.، ص ٢٢٢.
- ١٧ - عبد السميع سيد أحمد: "الأيديولوجيا والتربية". مجلة دراسات تربوية. العدد الثاني، مارس ١٩٨٦. ص ١١٤.
- ١٨ - عبد السميع سيد أحمد. نفس المصدر. ص ص ١١٦. ١١٧.
- ١٩ - راؤول جيراردي: الأساطير والميثولوجيات السياسية. مصدر سابق. نقلاً عن: Roland Barthes. "Mythologies". Paris. E'd. du Seuil. 1957.
- ٢٠ - عبد السميع سيد أحمد: "مقدمة لكتابة تاريخ التربية". مجلة دراسات تربوية. المجلد الثاني، الجزء السابع، يونيو ١٩٨٧. ص ١٢٧.
- ٢١ - كمال نجيب: "النظرية النقدية في البحث الاجتماعي والسياسي". مجلة التربية المعاصرة. العدد الرابع، يناير ١٩٨٦. ص ص ١١٢، ١١٣.

- ٢٢ - مراد وهبة: المعجم الفلسفي. القاهرة، دار الثقافة الجديدة، الطبعة الثالثة، ص ١٣١.
- ٢٣ - عبد السميع سيد أحمد: "علم اجتماع التربية الجديد". مجلة التربية المعاصرة. العدد الثالث، مايو ١٩٨٥. ص ٨١.
- ٢٤ - Veber M., "The Theory of Social and Economic Organization". Trans. By E. A. Shils and T. Parsons, (London, William Hodge, 1949) P. 300.
- ٢٥ - محمود أمين العالم: الوعي والزائف. مصدر سابق. ص ٢٢٤.
- ٢٦ - صالح عبد العزيز: تطور النظرية التربوية. القاهرة، المطبعة الأميرية، ١٩٤٧. ص ٧٩.
- ٢٧ - جي أفانزيني: "الجمود والتجديد في التربية المدرسية". ترجمة: عبد الله عبد الدائم. بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١. ص ٢٥٤، ص ٢٦٧.
- ٢٨ - عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١. ص ٢٥-٢٨.
- ٢٩ - جي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية. مصدر سابق، نقلًا عن: Emile Durkeim; "Education et Sociologie, Preface et Maurice Debesse; Introduction de Paul Fauconnet, SUP, Le Sociologue; 4 (Paris, Presses universitaires de France, 1968), P. 69.
- ٣٠ - نجيل القارئ إلى كتابهما الشهير: Pierre Bourdieu & Jean-Clude Passeron; "Reproductin in Education, Society and Culture". Trans. by: Richard Nice, SAGE Publication Ltd., (london and Beverly Hills, 1977).
- ٣١ - عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية. مصدر سابق. ص ٤٠، ٤١.
- ٣٢ - كمال نجيب: النظرية النقدية ... مصدر سابق. ص ٨٦، ٨٧.
- ٣٣ - محمد جابر الأنصاري: تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي. عالم المعرفة (٣٥)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٠. ص ٨ - ١٠.
- ٣٤ - الاعتدالية، أو التنظير التبريري، أو الحجاجي، نزعة فكرية إسلامية بالأساس، هدفها خلق صيغة متوازنة بين قيم الإسلام والحضارة الأوربية الجديدة، ليس بوضع الطرفين على جانب واحد من الأهمية صراحة، إذ لا يمكن وضع نظام إلهي بموازاة نظام بشري. ولكن بإرجاع القيم والمنجزات الأوربية إلى جذور أو أصول أو قرائن إسلامية، بغرض النظر عن المستندات التاريخية لهذا الإرجاع أو الفروق القائمة بين طبيعة النظام الإسلامي

والنظم الأوربية، وإذا كان "محمد عبده" قد بدأ هذه المعادلة بالقول بأن الحضارة الصحيحة لتتوافق مع الإسلام، فإن الرعيل الثاني من مدرسته قد مال بطرف المعادلة إلى الناحية الأخرى فقال: "إن الإسلام يتوافق مع ما تأتي به الحضارة" انظر:

- محمد جابر الأنصاري: تحولات الفكر والسياسة. مصدر سابق. نفس الموضوع.
- وانظر أيضاً تحليلاً لظاهرة "الاعتدالية" التي تعد من أبرز خصائص الفكر العربي التوفيقي الحديث في:

Smith, W. C., "Islam in Modern History", Princeton, 1959. PP. 115-156.

٣٥- عبد السميع سيد أحمد: "أزمة الهوية في الفكر التربوي". دراسات تربوية.

٣٦- أحمد شعبو: في نقد الفكر الأسطوري. مصدر سابق، ص ١٧٠.

٣٧- خالد المنوبي: "المدرسة الأساسية العربية ومدلولها في أزمة المجتمع الرأسماني التابع". مجلة شؤون عربية. العدد ١٣٦، فبراير ١٩٨٤. ص ٤٥.

٣٨- في هذا الصدد تتجلى التجربة المصرية بوصفها نموذجاً صارخاً للتناقض الدستوري والأيدولوجي، ففي حين ينص دستور مصر الدائم على كون التعليم حقاً تكفله الدولة بالمجان في ظل التوجه الاشتراكي، وفي إطار مبادئ ثورة يوليو، تأتي الممارسات التعليمية في ظل التوجه الرأسمالي المتنامي في اتجاه معاكس، ويضحي السؤال: هل التعليم خدمة أم استثمار؟ سؤالاً ملغزاً. راجع:

- محمد عبد الخالق مدبولي: "البعد الاجتماعي في سياسات الإصلاح الاقتصادي من منظور التنمية البشرية - دراسة تحليلية للخطاب الرسمي". مجلة مستقبل التربية العربية. العدد الثاني، إبريل ١٩٩٥. ص ص ١٨١-١٩٦.

٣٩- روج الغرب لنظرية "مالتس" سنوات طويلة في دول العالم الثالث، متبنياً علاقة سببية مفرطة في التبسيط بين انخفاض معدل النمو السنوي لعدد السكان وبين قرينه للنمو الاقتصادي، وهو ما لم يتحقق في أي من تلك الدول برغم الجهود المبذولة للحد من الزيادة السكانية، مما يعني أن تنمية بشرية حقة هي السبيل إلى سلوك سكاني رشيد وليس انعكس. انظر:

- نادر فرجاني: "قمة التنمية الاجتماعية بكونهاجن، ماذا تحمل من جديد؟". مجلة العربي. العدد ٤٣٦، مارس ١٩٩٥. ص ص ٢٤ - ٢٨.

٤٠- Woodhall, M., "Economics of Education", The International Encyclopedia of Education, Vol. 3 (Research and Studies), Edited by: T. Husen and T. N. Psotethwaite, Oxford: Pergamon Press, 1985, PP. 1546.

٤١- يشير "حامد عمار" إلى أنه من الإتصاف رد فضل السبق في هذا المجال إلى الاقتصادي الروسي "ستروملين Strumlin" في مطلع الثلاثينيات، والذي أغفلته البحوث المقارنة الأمريكية حين ادعت أن اقتصاديات التعليم لم تبدأ إلا بدعوة "شولتيز" أستاذ الاقتصاد بجامعة هارفارد أوائل الستينيات.

٤٢- حامد عمار: "خواطر حول اقتصاديات التعليم في الوطن العربي"، نقابة المهن التعليمية بالتعاون مع المجلس التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة، ١٠-١٦ ديسمبر ١٩٩٤. ص ٥.

٤٣- تشير تقارير الأمم المتحدة الصادرة حول "التنمية البشرية في العالم" منذ بداية التسعينيات إلى أن "الإرادة السياسية"، وليس الموارد المالية وراء عدم الاهتمام بالتنمية البشرية بالدرجة الكافية، وأن الإمكانيات الحالية كافية لتحقيق الهدف إذا ما أحسن توجيه الإنفاق ووضعت الأولويات في موضعها الصحيح.

٤٤- نادر فرجاني: "عن التعليم والاقتصاد والتنمية . البلدان العربية في سياق العالم"، نقابة المهن التعليمية بالتعاون مع المجلس التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، جامعة الدول العربية، القاهرة ١٠-١٥ ديسمبر ١٩٩٤. ص ٧.

٤٥- نادر فرجاني. المرجع السابق. ص ٨.

٤٦- راوول جيراردييه: الأساطير السياسية. مصدر سابق. نقلاً عن:

George Balndier, "Sociologie des mutatuions", Paris, Anthropos, 1970.

٤٧- محمد عبد الخالق مدبولي: "البعد القومي العربي في هوية المعلم المصري - دراسة ميدانية". دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣. ص ص ٢٣٠-٢٣١.

٤٨- عبد الباسط عبد المعطي: الوعي التنموي - ممارسة بحثية. القاهرة، دار الموقف العربي، د. ت. ص ص ٢٥ - ٢٨.

٤٩- تراجع في هذا الصدد دراسة "أمانى قنديل": "جماعات المصالح، دراسة حالة لنقابة المعلمين المصريين" ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الأول للبحوث السياسية. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ديسمبر ١٩٨٧.

٥٠ - Erich Fromm; "The Present Human Condition", Handrik M. Ruitenbeek, (ed.), - "Varities of Modern Soical Theory".(New York,E. P. Dutton & Co., INC.,1963), P.72.

٥١ - Helen Merrell Lynd, "Clues to Identity", "Varities of Modern Social Theory", - Ibid., PP. 12-13.

٥٢ - محمد عبد الخالق مدبولي: البعد القومي العربي في هوية المعلم المصري. مصدر سابق. ص ص ٢٥٧ - ٢٦٠.

٥٣ - عبد السميع سيد أحمد: "علم اجتماع التربية الجديد" مجلة التربية المعاصرة. العدد الثالث، مايو ١٩٨٥.

٥٤ - عبد السميع سيد أحمد. المصدر السابق.

٥٥ - في هذا الصدد راجع دراستنا بعنوان "العقلانية في الممارسات المدرسية. دراسة اتوجرافية لتلاميذ القسم الفرنسي بإحدى المدارس الإعدادية للبنات بالقاهرة"، حاولنا فيها استخدام فنيات المنهج الكيفي لرصد الممارسات والتوجهات غير المحايدة المستترة وراء معيار التحصيل، والتي تؤدي إلى تكريس كل من التفاوت الثقافي والاجتماعي. (وهي الدراسة الرابعة من دراسات هذا الكتاب).